

# التربية الخاصة للمعاقين عقليا بين العزل والدمج



دكتورة

سهير محمد سلامة شاش

٢٠٠٢

الناشر

مكتبة زهراء الشرق

١١٦ شارع محمد فريد

ت: ٣٩٢٩١٩٢



التربية الخاصة للمعاقين عقلياً  
بين العزل والدمج



# التربية الخاصة للمعاقين عقلياً

## بين العزل والدمج

وكتورة

سهير محمد سلامة شاش

٢٠٠٢

الناشر

مكتبة زهراء الشرق

١١٦ شارع محمد فريد

ت، ٣٩٢٩١٩٢

حقوق الطبع محفوظة

التربية الخاصة للمعوقين ذهنيا

بين العزل والمدح

د / سهير محمد سلامة شاش

٣٥٢

الأولى

١٧٦١٨

I. S. B. N

977 - 314 - 040 - 6

٢٠٠٢

مكتبة زهراء الشرق

١١٦ ش محمد فريد - القاهرة

القاهرة - جمهورية مصر العربية

٣٩٢٩١٩٢

٣٩٢٩١٩٢ - ٣٩٣٣٩٠٩

اسم الكتاب

اسم المؤلف

عدد الصفحات

رقم الطبعة

رقم الإيداع

الترقيم الدولي

سنة النشر

الناشر

عنوان الناشر

بلد الناشر

التليفون

فاكس

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ  
فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ  
الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ  
مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا

( الإسراء - آية : ٧٠ )





## تقديم الكتاب

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين  
سيدنا محمد (ﷺ) وعلى آله وصحابه والتابعين ... وبعد

فلقد عرضنا في كتابنا السابق "اللعب وتنمية اللغة لدى الأطفال ذوي  
الإعاقة العقلية" فعالية اللعب الجماعي الموجه في تحسين الأداء  
اللغوي لدى المتخلفين عقلياً .. وفي كتابنا الحالي نتناول قضية طال  
الجدل حولها وهي أسلوب التربية الخاصة لرعاية أطفال هذه الفئة -  
حيث نادى البعض بضرورة عزل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في  
مراكز أو مدارس خاصة بهم لتوفير الرعاية الكافية لهم ، غير أن هذا  
النظام قد وجه اليه كثير من النقد حول مدى فعاليته - حيث يفرض  
العزلة الاجتماعية على هؤلاء الأفراد ويحول بينهم وبين التفاعل  
الاجتماعي في المجتمع . ثم جاءت النظرة الانسانية التي تنادى بدمج  
الأطفال المعاقين عقلياً في المجتمع ، وتوفير فرص التفاعل  
الاجتماعي مع أقرانهم العاديين ضماناً لحسن توافقهـم الاجتماعي  
في المجتمع الذي يعيشون فيه .

والكتاب الحالي بمثابة دراسة ميدانية للتعرف على "مدى فعالية  
برامج لتنمية المهارات الاجتماعية بنظامي الدمج والعزل وأثره في خفض الاضطرابات  
السلوكية لدى الاطفال المتخلفين عقلياً .. وقد تناول الفصل الأول : مدخل إلى  
الدراسة ، وتناول الفصل الثاني: التخلف العقلي ، مفهومه ، وفئات  
المعاقين عقلياً .. ثم تناول الفصل الثالث: نظم التربية الخاصة  
للمتخلفين عقلياً متناولاً نظامي العزل والدمج وأشكال كل منهما

ومدى سلبية نظام العزل في مقابل ايجابيات نظام الدمج. وتناول الفصل الرابع: المهارات الاجتماعية وأشكال القصور فيها ، واستراتيجيات التدريب عليها وفعالية الدمج في تحسين المهارات الاجتماعية لدى المعاقين عقليا ، ثم جاء الفصل الخامس ليتناول الاضطرابات السلوكية ، وأثر الدمج في خفض الاضطرابات السلوكية لدى المعاقين عقليا .. وفي الفصل السادس: عرض لخطوات وجلسات برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية لدى المعاقين عقليا .. ثم جاء الفصل السابع والثامن: ليعرضا لنتائج الدراسة الميدانية وفعالية البرنامج المستخدم مع أطفال معاقين عقليا بنظامي الدمج والعزل في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الاضطرابات السلوكية لديهم . ثم خرجت الدراسة في ضوء نتائجها بتوصيات لرجال التربية الخاصة وللأسرة والمجتمع بصفة عامة لترسي الأسس الواجب توافرها لنجاح نظام الدمج .

والله نسأل أن نكون بهذا العمل قد قدمنا لبنة في اللبنات البناءة وتوجيه أنظار المربين الى قضية طال الجدل حولها هي نظامي " الدمج والعزل " لذوى الاحتياجات الخاصة لنضعها بين أيدي رجال التربية لتوظيفها في خدمة هذه الفئة التي تحتاج إلى جهود مخصصة لرعايتها .

**والله ولي التوفيق**

المؤلفة

## الفصل الأول

### مدخل إلى الدراسة

- مقدمة.
- مشكلة الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- تساؤلات الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- مصطلحات الدراسة.
- حدود الدراسة.



## مقدمة:

التخلف العقلي مشكلة متعددة الجوانب والأبعاد - فأبعادها طبية وصحية، واجتماعية، نفسية وتأهيلية، ومهنية.. وهذه الأبعاد تتداخل بعضها مع البعض الآخر - الأمر الذى يجعل من هذه المشكلة نموذجاً فريداً فى التكوين، ومن ثم: يقتضى الأمر التعاون بين الأجهزة المختلفة فى هذا النواحى لحل المشكلة (فاروق صادق: ١٩٧٦، ١٣). وقد أخذ العالم فى الآونة الأخيرة يتجه اتجاهاً أكثر جدية وعمقاً نحو الاهتمام بفهم المعوقين بقصد رعايتهم وتوفير الخدمات الصحية والاجتماعية والتربوية والتأهيلية اللازمة لهم، وذلك من أجل الاستفادة بما يتبقى لديهم من قدرات- ومن ثم: تحقيق الكفاية الذاتية والاجتماعية والمهنية التى تمكنهم من الحياة والتوافق فى المجتمع (سليمان الريحانى: ١٩٨١، ٥).. كما شهدت كثير من المجتمعات نزعة انسانية للدفاع عن حق الشخص المعوق فى حياة كريمة فى المجتمع عرفت فى البداية باسم مبدأ التطبيع Normalization ويقضى بأن يعيش الشخص المعاق فى بيئته تشبه البيئة الطبيعية وأن يحصل على برامج وخدمات تشبه الى أقصى حد ممكن تلك التى يتم توفيرها لغير المعوقين وكان من تأثيرات ذلك مناهضة فكرة تعليم هؤلاء الأفراد وتدريبهم فى مؤسسات معزولة ومكتظة، وعرف هذا التوجه بمناهضة الايواء Deinstitution الذى كان له أثر كبير وطويل المدى من حيث زيادة أعداد المعاقين الذين يتلقون تعليمهم فى أوضاع تربوية بديلة عن المؤسسات الداخلية ترجمت فيما بعد فيما عرف بسياسة الدمج Integration والذى يشمل تعليم الطلاب نوى الاحتياجات الخاصة فى بيئة تربوية طبيعية قدر المستطاع (جمال الخطيب: ١٩٩٨، ٥٥)

والمعاصر للحقب الزمنية منذ ستينيات القرن العشرين حتى الوقت الحاضر يمكنه ملاحظة السيمفونية الرائعة من الجهد والفكر الانساني التى نقلت التربية الخاصة من العزل الى الدمج الجزئى، الى الدمج الكلى، الى الاستيعاب الكامل فى

النظام التعليمي - فأصبحت تربية خاصة جديدة في كل شيء (فاروق صادق: ١٩٩٨، ١٨).. وهناك شبه اجماع على أن عملية الدمج تمثل نقلة أخلاقية نحو توفير التربية المناسبة للأطفال نوى الاحتياجات الخاصة ضمن البيئة المناسبة.. ويبدو واضحاً أن هذه الفلسفة قد ظهرت مناقضة لسجل المعاناة والمعاملة غير الانسانية للأفراد المعاقين أو نوى الاحتياجات الخاصة والذين كانوا يحرمون من فرصة التفاعل مع أقرانهم العاديين حيث كانوا يعزلوا بصورة لا إنسانية في المؤسسات أو في دور الرعاية أو المدارس (أحمد عباس عبد الله: ١٩٩٨، ٨٣).

ولقد واجهت فكرة الدمج مقابل سياسة العزل مناقشات وتوجهات متعددة بين القبول والرفض - حيث أجريت دراسات علمية كثيرة في هذا الصدد في المجتمعات الأجنبية للتعرف على اتجاهات المديرين والنظار والمعلمين والآباء حول دمج الأطفال نوى الحاجات الخاصة ومنهم المتخلفين عقلياً في المدارس العادية منها: دراسات Altman & Lewis (١٩٩٠)، بينوت وستيرون Pineault & Stayrook (١٩٩٣)، فورمان وآخرون Forman et al (١٩٩٤)، هيلتون Hilton (١٩٩٤)، جورالنك Guralnick (١٩٩٤)، شولاكوفا وچورچيفا Cholakova & Georgieva (١٩٩٦)، دف وآخرون Dev, et al، بالمر وآخرون Plmer, et al (١٩٩٨)، بالتش Balch (١٩٩٩).. وعلى المستوى العربي أجريت دراسات مماثلة مثل: دراسة زكريا زهير (١٩٩٤) عن اتجاهات المربين نحو الدمج في الاردن ودراسة جمال الخطيب (١٩٩٦) عن مواقف المعلمين والمعلمات في كل من الامارات والأردن من دمج التلاميذ نوى الحاجات الخاصة، ودراسة ايمان كاشف، عبد الصبور منصور (١٩٩٨) لتقييم تجريبه دمج نوى الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية في مصر، ودراسة محمد عبد الغفور (١٩٩٩) حول اتجاهات وآراء المدرسين والإداريين في التعليم العام نحو ادماج الأطفال غير العاديين في المدارس العادية بالكويت.

## وقد كانت النتائج العامة تشير إلى أن:

\* المؤيدين لسياسة الدمج يرون ضرورة الاهتمام بتربية نوى الحاجات الخاصة، وأن المكان الطبيعي لهم هو المدرسة النظامية العامة مع أقرانهم العاديين وليست مراكز التربية الخاصة التي تفرض عليهم حالة من العزلة الاجتماعية، كما أن تجربة الدمج توفر الخدمات التعليمية للمعاقين في أماكن إقامتهم وتساعد في تقبل المجتمع للطفل المعاق وتهينته للحياة الطبيعية في المجتمع، كما أن الدمج يوفر الكثير من النفقات المادية ويخفف عن الطالب وأسرته، ويزيد من تفاعل الأطفال المعاقين مع العاديين، ويلقون التقبل من أقرانهم ويخلق بينهم لغة تفاهم تسهم في رفع الروح المعنوية.

\* أما المعارضين للدمج فيرون أن هناك عوائق تحول دون تطبيق الدمج في المدرسة العادية منها نقص الخدمات المناسبة للمعاق، وعدم مرونة المنهج المدرسي، وعدم أعداد المدارس للعمل بنظام الدمج، بالإضافة إلى عدم توفر الوسائل التعليمية التي تقابل الاحتياجات التربوية للطفل المعاق، كما أن هناك فروقاً في الاتجاهات نحو الدمج تتعلق بحالة المعاق ودرجة إعاقته واستعداداته وطبيعة الواجب المطلوب من المعلم تجاه المعاق، وأن الدمج الشامل داخل الفصول العامة يتطلب وقتاً وتدريباً ومصادر تعلم إضافية والجدير بالذكر أنه رغم اختلاف الاتجاهات حول نظام الدمج - فمما لا شك فيه أن الدمج يتيح فرصة أكبر للطفل المعاق للتوافق مع الحياة في المجتمع العادي بطريقة أكثر سهولة، كما أن نشأة المعاقين مع الأطفال العاديين تجعلهم يتعلمون منهم ويكتسبون مهاراتهم ويتقبلون عجزهم منذ البداية (أحمد نصر الدين ١٩٩٨، ١٦٠). ودمج الأطفال المتخلفين عقلياً مع العاديين يمثل محاولة لتحقيق التكامل بين الطفل المتخلف والأطفال الآخرين من خلال برنامج تعليمي يتعلم فيه الطفل من خلال الممارسة والعمل، وتكون فيه المهارات الاجتماعية هدفاً بارزاً من أهداف البرنامج التعليمي وينطلب هذا الأسلوب ضرورة ترويض الأطفال المتخلفين عقلياً

بخبرات الحياة العادية سواء داخل الفصل الدراسي، أو خارجه، بحيث تتاح أمامهم الفرص للملاحظة المباشرة لسلوك الآخرين والتفاعل معهم فى ظل ظروف ومواقف عادية من الحياة (عبد الفتاح صابر: ١٩٩٧، ٢٩).

هذا - والدراسة الحالية محاولة لتفعيل سياسة الدمج من خلال برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً بنظامى الدمج والعزل وأثره فى خفض الاضطرابات السلوكية لديهم.

### مشكلة الدراسة:

تعود مشكلة الدراسة الحالية الى شعور الباحثة بأهمية تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً. اذ لاحظت من خلال زياراتها المتتالية لمعهد التربية الفكرية انخفاض مستوى المهارات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعى بين الأطفال وهى مهارات يحتاجها كل إنسان لكي يتواصل بفاعلية مع المحيطين به، وأن نقص هذه المهارات يرتبط الى حد كبير بمشكلات سواء التوافق والصعوبات التى يواجهها الطفل فى علاقاته الاجتماعية اليومية. ومن ناحية أخرى فإن الباحثة فى زياراتها الفصول التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية قد لمست أن وجود هذه الفصول فى المدارس العادية انما هو وجود شكلى ويوجد فصل تام بين تلاميذ المدرسة العادية وأطفال التربية الفكرية: قطابور الصباح منفصل، والفسحه منفصلة، ولا يوجد اشتراك بين الأطفال المتخلفين عقلياً والأطفال العاديين فى أى نوع من الأنشطة، حتى أن أطفال التربية الفكرية قد يحرمون حتى من ممارسة التربية الرياضية فى فناء المدرسة فى وجود فصول العاديين.

من هذا المنطلق أصبحت الباحثة على يقين بأن نقص المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً قد يرجع فى جزء منه الى عدم الاندماج مع الأطفال العاديين ويظلون فى عزلة لا يكتسبون مهارات التفاعل الاجتماعى الصحيحة فى مجتمع العاديين، ويظلون على هذه الشاكلة حتى يتخرجوا من مدارسهم فيواجهوا



صعوبات بالغة في المجتمع الخارجي... ومن ثم: تحددت مشكلة الدراسة الحالية في التحقق من مدى فعالية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعليم بنظامي الدمج والعزل- حيث يتم ادماج عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً من الفصول الملحقة بالمدارس العادية مع عينة من الأطفال العاديين، وذلك مقابل مجموعة من الأطفال المتخلفين عقلياً من القسم الداخلي بمعهد التربية الفكرية (عزل)، وتدريب كلتا المجموعتين على إجراءات لتنمية المهارات الاجتماعية، واختبار تأثير ذلك في اكتساب كلتا المجموعتين لهذه المهارات، ومدى انعكاس ذلك في خفض الاضطرابات السلوكية لديهم.

هذا- ولقد انطلقت الباحثة في تحديد مشكلة الدراسة من مسلمتين أسفرت عنهما الدراسات العلمية

-أولهما: أن مرحلة الطفولة مرحلة اساسية وهامة يكون الطفل فيها أكثر مرونة وقابلية للتعليم، وأكثر طواعية لتعديل سلوكه (فيولا البيلاوي: ١٩٩٠، ٤).. وبالتالي، فإن اعداد الطفل المتخلف عقلياً لمواجهة الحياة يتطلب اكتساب أكبر قدر من الخبرات والمهارات التي تؤهله لها قدراته واستعداداته حتى يكون عضواً مسؤولاً في المجتمع ويخرج من حيز الاعاقة التامة الى مجال الانتاج والاعتماد على النفس جزئياً أو كلياً أى أن تنمية المهارات الاجتماعية تمكن المتخلفين عقلياً من الوصول الى درجة معينة من الكفاءة الشخصية والاجتماعية تساعده في التفاعل مع مواقف الحياة اليومية (عايده زفاعي ١٩٩٧، ٧-٨).

والمسلمة الثانية: أن استراتيجيات الدمج لتربية ورعاية المتخلفين عقلياً بمدارس العاديين من خلال الدمج الاجتماعي تستهدف العودة بهم الى المجتمع مؤهلين اجتماعياً - لا عزلهم عن المجتمع

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- اعداد برنامج يتضمن أنشطة جماعية تهدف الى تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم.

٢- التعرف على مدى فعالية هذا البرنامج فى تنمية المهارات الاجتماعية لمجموعة من الأطفال المتخلفين عقلياً المنتمين مع أطفال عابدين، ومدى فعالية نفس البرنامج على مجموعة أخرى من الأطفال المتخلفين عقلياً تتدرب عليه فى نظام العزل.

٣- التعرف على مدى انعكاس تحسن المهارات الاجتماعية لدى أطفال التجريبتين (بمجموعتى الدمج والعزل) فى خفض الاضطرابات السلوكية لديهم بعد البرنامج.

٤- التعرف على مدى استمرار فعالية البرنامج المستخدم بعد توقفه (خلال فترة المتابعة) فيما يتعلق بمستوى المهارات الاجتماعية والاضطرابات السلوكية لدى أطفال مجموعتى الدمج والعزل.

٥- التوصية بالاستفادة من برنامج تنمية المهارات الاجتماعية (المستخدم فى الدراسة الحالية) فى تنمية هذه المهارات فى مدارس ومؤسسات التربية الفكرية.. بالإضافة الى تأييد أو رفض فكرة الدمج وفقاً لما تسفر عنه الدراسة المبدئية والنتائج التى يتم التوصل إليها.

### تساؤلات الدراسة:

إذا كانت مشكلة الدراسة قد تحددت فى فعالية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية بنظامى الدمج والعزل وأثره فى خفض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً.

- لذلك: فقد تمت صياغة التساؤلات التالية لتعبر عن مشكلة الدراسة:

١- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً فى مجموعة الدمج قبل وبعد البرنامج؟

- ٢- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة العزل قبل وبعد البرنامج؟
- ٣- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة الدمج ، وأقرانهم من أطفال المجموعة الضابطة بعد البرنامج؟
- ٤- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة العزل، وأقرانهم من أطفال المجموعة الضابطة بعد البرنامج؟
- ٥- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في المجموعتين التجريبيتين (مجموعتي: الدمج، العزل) بعد البرنامج؟
- ٦- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة الدمج قبل وبعد البرنامج؟
- ٧- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة العزل قبل وبعد البرنامج؟
- ٨- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في المجموعتين التجريبيتين (الدمج، العزل) بعد البرنامج؟
- ٩- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لكل من مجموعتي الدمج والعزل بعد انتهاء البرنامج مباشرة وبعد مرور شهرين من المتابعة؟
- ١٠- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لكل من مجموعتي الدمج والعزل بعد انتهاء البرنامج مباشرة وبعد مرور شهرين من المتابعة ؟

تتبع أهمية الدراسة الحالية من عدة منطلقات:

#### ١- زيادة نسب المتخلفين عقلياً:

تعد الدراسة الحالية ذات أهمية خاصة لتناولها تنمية المهارات الاجتماعية لفئة المتخلفين عقلياً نظراً لتزايد أعداد المتخلفين عقلياً تبعاً لزيادة الوعي بالمشكلة.. إذ تبلغ نسبة المتخلفين عقلياً تبعاً للمنحنى الاعتدالي الى المعيارى حوالى ٢,٣٪ من مجموعة السكان فى المجتمع، ومن السائد أن النسبة المقبولة عالمياً هي ٢٪ من مجموع السكان وتتزايد هذه النسبة فى البلدان النامية (سليمان الريحاني: ١٩٨١، ٤٦). وتقرر الجمعية الدولية لدراسة الضعف العقلى أنه يولد كل ثانية طفل ضعيف العقل وأنه لولا أن الكثيرين منهم يموتون فى سن مبكرة لعدم رعايتهم فى بعض جهات العالم الرعاية الطبية اللازمة لأصبح عددهم فى العالم يقارب مجموع سكان الولايات المتحدة الأمريكية (أحمد عبد الرحمن: ١٩٩٣، ١٠) وتقرر احصاءات الأمم المتحدة ان بالعالم أكثر من ٥٠٠ مليون معوق، وان هذه الاعداد فى تزايد مستمر، وأن معظمهم يقع فى نطاق الدول النامية نظراً لما تعانيه هذه الدول من مشكلات الفقر وانتشار الأمراض وتعاطى المخدرات الى جانب ما تسببه الحوادث والحروب من اعاقات (صباحى عطا الله: ١٩٨٢، ٥٩)، وفى دراسة لتحديد نسبة المتخلفين عقلياً فى مدينة القاهرة اتضح أن هناك زيادة فى نسبة ضعاف العقول بين أطفال المناطق شبه الحضرية عنها فى المناطق الحضرية، وبين أطفال الأسر ذات المستوى الاقتصادى الاجتماعى المنخفض كذلك (عماد الدين سلطان: ١٩٩٨).. وفى دراسة حديثة عن مؤشرات حجم مشكلة المعوقين فى مصر أجريت على أربع محافظات هي القاهرة، الغربية، أسيوط، البحر الأحمر كعينة ممثلة لمحاافظات مصر، اتضح أن النسبة المئوية العامة للاعاقات الظاهرة والمؤكدة ٤,٩٪، وكانت نسبة التخلف العقلى ٨,٥٪ من اجمالى الاعاقات فى الدراسة (اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين: ١٩٩٧).

وهذا يعني: أن نسبة الأشخاص المصابين بالتخلف العقلي في مصر باعتبارها دولة نامية- أعلى من النسبة العالمية المحددة لذلك، بما يجعلنا نفترض أنها تتخطى حاجز الـ ٢٪ من جملة عدد السكان، وقد تزداد هذه النسبة حتى تصل إلى ٧٪ في المناطق الفقيرة المكتظة بالسكان (علا عبد الباقي: ١٩٩٣، ١١).

وإذا كان تعداد سكان مصر حالياً يصل إلى ٦٦ مليون نسمة، فإننا على هذا يمكننا أن نتوقع أن في مصر الآن ما يقرب من مليوني شخص مصاب بالتخلف العقلي أو يزيد.

ومن ثم: فإن الدراسة الحالية في اهتمامها بتنمية المهارات الاجتماعية للمتخلفين عقلياً، واهتمامها بقضية دمجهم مع الأطفال العاديين تمس قضية هامة في رعاية هذه الفئة، إذ أصبحت العناية بالمتخلفين عقلياً مطلباً إنسانياً وحقاً مشروعاً يتمثل في إتاحة فرص الرعاية والتوجيه لكل مواطن خاصة وأنهم أشد الحاجة لهذه الرعاية..

ولقد أثبتت البحوث الميدانية - بما لا يدع مجالاً للشك- أن نسبة كبيرة تصل إلى الثلثين من المتخلفين عقلياً القابلين للتعليم يمكنهم التكيف النفسي والاجتماعي والمهني إذا ما أحسن توجيههم وتعليمهم.. أما إذا لم يعن المجتمع برعايتهم فإن المجتمع نفسه يخسر مرتين: الأولى: عندما يخسر هؤلاء الناس كأفراد فاشلين غير متوافقين يعيشون عالة عليه، والثانية: عندما يدفع المجتمع ثمن إهماله لهم من حالات بؤس وشقاء في حياة أسرهم، أو يدفع مساعدات دائمة لهم ولأسرهم، أو عندما يتحمل المجتمع نتائج انحراف فئة منهم نتيجة لعدم توجيههم التوجيه الصحيح في الوقت المناسب (فاروق صادق ١٩٧٦، ١٤). والدراسة الحالية تأخذ بالاتجاه التتموي الذي يستهدف الارتقاء بمهارات المتخلفين عقلياً وادماجهم في المجتمع من أجل إحداث التغير في السلوك والشخصية على نحو إيجابي وهذا يتمشى مع فلسفة التربية التي تسود مجتمعات عالم اليوم حول قضية مؤداها: "حق

كل فرد في الانتفاع بالخدمات التربوية التي تساعده على النمو والوصول الى أقصى مدى تؤهله له قدراته وإمكاناته.

## ٢- قيمة الموضوع الذي تتناوله الدراسة:

بالإضافة الى ما سبق فان أهمية الدراسة الحالية تتبع من قيمة الموضوع

الذي تتصدى له:

- فمن ناحية : فإن الدراسة تتناول تنمية المهارات الاجتماعية لدى المتخلفين عقلياً كمحاولة لمساعدتهم على الاعتماد على أنفسهم وتأهيلهم ودمجهم في المجتمع - ذلك أن كثيراً من مشكلات المتخلفين عقلياً لا ترجع في المقام الأول الى ذكائهم المحدود بقدر ما ترجع الى نقص قدرتهم على تصريف شئونهم وعدم قدرتهم على التفاعل مع الآخرين في المجتمع مما يشعرهم بانعدام الثقة في النفس فلا يستطيعون القيام بمتطلبات حياتهم ويفشلون في القيام بالأنشطة التي يقوم بها الآخرون مما يشعرهم بالاحباط والنقص.

وبذلك فان القصور في التدريب على المهارات الاجتماعية يترتب عليه العديد من المشكلات والسلوكيات السلبية التي تحول بين الطفل المتخلف وبين امكانية التعايش الكفء مع الآخرين وخاصة العاديين - فكثيراً ما يلجأ الطفل المتخلف عقلياً الى أساليب السلوك العدوانى والانحرافات السلوكية السلبية نتيجة ما يلاقيه من احباطات في الحياة اليومية، حيث تكثر شكواه من عدم تكيفه من الاندماج مع الآخرين، فيصبح أكثر استهدافاً للمعاناة من النذب الاجتماعى والشعور بالنقص واللونية، وقد ينخفض تقديره لذاته، وقد يأتى بسلوكيات مضادة للمجتمع، وقد يصاب بالعديد من الاضطرابات النفسية والسلوكية والانفعالية - ويرجع ذلك فى المقام الأول الى افتقاره للمهارات الاجتماعية (أميرة بخش: ١٩٩٨ : ١٦٠).

وفى هذا الصدد يؤكد فاروق صادق (١٩٧٦ : ٢٩٨-٢٩٩) على ضرورة الإهتمام بتعليم المعاقين عقلياً وتدريبهم على المهارات غير الاكاديمية لتكون مخرجاً

لهم من جو الفشل الذى يحيط بهم فى مجال التعليم الأكاديمى، حيث لا تقتصر رعاية هذه الفئة من الأفراد على تقديم المعلومات الأولية فى القراءة والكتابة ومبادئ الحساب، بل تمتد الى اكسابهم بعض المهارات الاجتماعية والحياتية التى يمكن استخدامها فى مواقف الحياة كى يتفاعلوا مع المحيطين والأقران، وذلك بهدف ادماجهم وتفاعلهم فى المجتمع الذى يعيشون فيه ليعتمدوا على أنفسهم بصورة إيجابية فعالة.

- ومن ناحية أخرى: فإن الدراسة الحالية محاولة لتفعيل سياسة الدمج بين الأطفال المتخلفين عقلياً والأطفال العاديين : ذلك أن تربية ورعاية نوى الاحتياجات الخاصة فى مصر- ومنهم المتخلفين عقلياً استمرت متجهة نحو الفصل بينهم وبين الأطفال العاديين، ووضع كلا الفئتين فى مدارس منفصلة تماماً عن الأخرى، اعتقاداً من القائمين على كل منها بأن عملية الدمج من شأنها أن تؤدى الى أضرار العجز فى التعليم الذى تختص به هذه الفئة، فإن ذلك يولد لديهم الشعور بالدونية التى تؤدى بهم الى الفشل عن مواكبة المستوى الدراسى لفئة العاديين.. وكانت دعوى العزل فى مدارس خاصة هى مساعدة الطفل المعاق على تقبل أعايقته والخروج من عزله معتزاً بكيانه متقبلاً لذاته قادراً على العمل بكفاءة فى المجتمع- غير أن هذه الأهداف لم تتحقق نظراً لعزلتهم عن أقرانهم العاديين، وأفقار مدارسهم الى الامكانيات المادية والبشرية مما ينعكس بآثاره السلبية على تحصيلهم وتوافقهم النفسى والاجتماعى (محمد حسنين العجمي: ٢٠٠٠، ٣١٢).

- وعلى الرغم من أن البحوث والدراسات التربوية والتجارب التى أجريت فى كثير من بلدان العالم تؤكد بأن: "عدم دمج هذه الفئة من الأطفال مع أقرانهم العاديين، وعدم تكيف وضعهم الاجتماعى من المشاكل النفسية التى تترد سلباً على الأداء والتفاعل الاجتماعى لهذه الفئة مما يعمق من حالات الفشل التى يعانى منها هؤلاء الأطفال ويجهض أى أمكانية لتفاعلهم الإيجابى مع المجتمع بالشكل المطلوب

والاستفادة منهم كطاقات بشرية فاعلة داخل المجتمع بدلاً من أن يكونوا عبئاً عليه (أميرة بخش: ١٩٩٥، ٥٤٣-٥٤٤). كما أن تعلم وتدريب الأطفال المتخلفين عقلياً منعزلين عن الأطفال العاديين يؤثر سلبياً على مفهومهم عن ذاتهم، وتؤدي العزلة الى تدعيم السلوك اللاتوافقي من خلال محاكاة الأطفال المتخلفين عقلياً لبعضهم البعض (عادل خضر، مايسه المفتى: ١٩٩٢، ٢٧٢) وبذلك فإن موضوع الدراسة الحالية يواكب الاحتياجات والمتطلبات التربوية الضرورية لرعاية المتخلفين عقلياً.

## ٢- مساهمة الاتجاهات العالمية المعاصرة:

كذلك : فإن قيمة الدراسة الحالية وأهميتها تنبع من مساهمتها للاتجاهات العالمية المعاصرة في الأهتمام برعاية نوى الحاجات الخاصة بصفة عامة ومنهم المتخلفين عقلياً.. فلقد شهدت العقود الثلاثة الماضية زيادة سريعة في كم المعلومات البحثية والطبية المؤدية الى فهم أفضل لمشكلة التخلف العقلي وبالتالي حفزت هذه المعلومات الجديدة للرعاية مرتبطة باحتياجات الشخص المعاق عقلياً سواء في مؤسسات الرعاية أوفى المجتمع (صفوت فرج: ١٩٩٢، ٤١٩).

وأصبح الهدف من رعاية وتعليم وتدريب هؤلاء الأطفال هو زيادة كفاءتهم وتنمية قدراتهم ومهاراتهم وتقويم سلوكهم من أجل التمهيد لعودتهم مرة أخرى للتفاعل مع أفراد مجتمع العاديين (عادل خضر، مايسه المفتى: ١٩٩٢، ٢٧٢).

وإيماناً بحقوق المعوقين في حياة انسانية كريمة صدرت التشريعات التي أكدت حقهم في الرعاية المتكاملة.. ففي بداية الثمانينات خصص عام ١٩٨١ عاماً دولياً للمعوقين وكان شعاره "المساواة والمشاركة الكاملة" - ومن ثم مسئولية المجتمع في اتخاذ التشريعات اللازمة لحماية المعوقين وتمكينهم من الاستفادة من الخدمات المجتمعية والمشاركة في البيئة وتقبل المجتمع لهم، بجانبى أقرانهم العاديين (محمد حسنين العجمي: ٢٠٠٠، ٣٠٥).



وتوالى المواثيق الدولية مثل الاعلان العالمى حول " التربية للجميع " عام ١٩٩٠، واتفاقيات الأمم المتحدة لحقوق الأطفال عام ١٩٩٠، وعلان برنامج فيينا الصادر عن المؤتمر العالمى لحقوق الإنسان عام ١٩٩٣، بالإضافة الى اعلان النوايا المنبثق عن الندوة شبة الأقليمية حول تخطيط وتنظيم التعليم لنوى الحاجات الخاصة عام ١٩٩٣، والاعلان العالمى حول الاحتياجات التربوية الخاصة عام ١٩٩٤- وقد أكدت هذه المواثيق جميعاً على ضرورة تعميم التعليم الابتدائى واكماله لهذه الفئات بحلول عام ٢٠٠٠ (سعاد بسيونى: ١٩٩٦، ٧).

وفى إطار اهتمام مصر بتطوير التعليم فقد تضمن "مشروع مبارك القومى" أهمية توفير الرعاية التربوية للمعوقين بما يمكنهم من امتلاك أساسيات الثقافة المشتركة فى المرحلة الأولية، وصدرت وثيقة الطفل المصرى التى أعلنها السيد الرئيس/ محمد حسنى مبارك رئيس الجمهورية والتى نصت على أن تكون السنوات ٨٩-١٩٩٩ العقد الأول لحماية الطفل المصرى ورعايته. وفى أكتوبر ١٩٨٩ أعلنت السيدة حرم السيد رئيس الجمهورية بأن عام ١٩٩٠ هو عام الطفل المصرى المعوق، وأكد المؤتمر القومى لتطوير مناهج التعليم الابتدائى عام ١٩٩٣، والمؤتمر القومى للتربية الخاصة عام ١٩٩٥ على أهمية ادماج الأطفال المعوقين فى التعليم العام وفى سن مبكر.. وفى فبراير ٢٠٠٠ أعلن السيد رئيس الجمهورية اعتبار السنوات العشر القادمة ٢٠٠٠-٢٠١٠ العقد الثانى لحماية الطفل المصرى.

لذا: كان طبيعياً أن تهتم الدراسات النفسية التربوية بمتطلبات تفعيل استراتيجيات لتربية الأطفال نوى الحاجات الخاصة فى مصر- ومنهم المتخلفين عقلياً - من شأنها اتاحة الفرصة أمام الطفل المعاق ليتعلم بجانب الطفل العادى فى فصول العاديين، وتوفير المكان المناسب ليتعلم الطفل المعاق بجانب أسرته وفى مكان اقامته، مما يتيح الفرصة لاستيعاب أكبر عدد من المعاقين ليتعلموا فى مدارس العاديين (محمد حسنين العجمى: ٢٠٠٠، ٣٠٧).

#### ٤- قلة الدراسات المحلية في هذا المجال:

ومما يزيد من أهمية الدراسة الحالية أن الدراسات التي تناولت تنمية المهارات الاجتماعية لدى المتخلفين عقلياً باستخدام برامج تدريبية مازالت قليلة على المستوى العربي، ناهيك عن قلة الدراسات التي قارنت بين نظامي الدمج والعزل في مجال تنمية المهارات الاجتماعية - وبالتالي فإن الدراسة الحالية تسد ثغرة في الدراسات العلمية في هذا المجال، وما تسفر عنه من نتائج سوف يكون له قيمة تطبيقية العاملين في مؤسسات رعاية وتأهيل المتخلفين عقلياً وأسرههم والاستفادة من البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل للطفل المتخلف عقلياً مما يجعله قادراً على اكتساب مهارات تجعله يثق في نفسه وفي تفاعلاته الاجتماعية مع أقرانه من المتخلفين عقلياً ومن الأطفال العاديين.

#### مصطلحات الدراسة:

##### ١- التخلف العقلي: Mental Retardation

يعرف عادل الأشول (١٩٧٨-٥٨٨) التخلف العقلي بأنه مصطلح يستخدم للإشارة إلى القدرة العقلية دون المعدل العادي أو المتوسط (٧٠ درجة فأقل) وعادة ما يرتبط باضطراب السلوك التكيفي عند الفرد.

ويرى كمال دسوقي (١٩٩٠، ٥٣٦) أن التخلف العقلي هو: "ذهنية دون السواء من أي نوع". وأن المتخلف عقلياً هو "الفرد عديم الأهلية دراسياً ومهنياً واجتماعياً بقيود قواه العقلية، وهو غير قادر على أن يؤدي وظائفه بكفاية إلا في بيئة محمية".

وتحدد الباحثة الأطفال المتخلفين عقلياً في الدراسة الحالية بأنهم الأطفال الذين يحصلون على مستوى أداء عقلي وظيفي بين ٥٠-٧٠ طبقاً لمقياس ستانفورد بينيه للذكاء- الصورة الرابعة، مرتبطاً بقصور في السلوك التكيفي (طبقاً للمتياس المستخدم).

## ٢-الدمج:

هناك أكثر من مفهوم أو مصطلح يستخدم للإشارة الى عملية دمج الأطفال نوى الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين..وعلى الرغم من تشابه المفاهيم من حيث المضمون العام الا أنها تختلف بدرجة أو بأخرى ضمن الإطار العملى الذى يشير اليه كل مفهوم . من ذلك:

### أ-مصطلح الدمج بمعنى التكامل Integration:

ويشير بشكل عام الى تكامل الأنشطة الاجتماعية والتعليمية العادية جنباً الى جنب مع زملائهم الذين يتمتعون بقدرات عادية . كما أن هذا المصطلح يشير الى التطبيع نحو العادية Normalization ويقتضى ضرورة تزويد الأطفال المتخلفين عقلياً بخبرات الحياة العادية سواء داخل الفصل الدراسى أو خارجه بحيث تتاح أمامهم الفرص لملاحظة سلوك الآخرين والتفاعل معهم فى ظل ظروف ومواقف عادية (فتحي عبد الرحيم: ١٩٨١: ٢٥٤-٢٥٥).

ويشير طلعت منصور (١٩٨٤: ٦٢) الى أن الدمج يعنى - تكامل الأطفال نوى الاحتياجات الخاصة فى أوضاع وبرامج التربية النظامية.. ويرى بأنه: "حالة تهيؤ أو استعداد عام من المعلمين والعاملين مع المعوقين والوالدين والمجتمع فى تربية ورعاية المعوقين مع العاديين فى سياق بيئة أقرب الى العادية قدر الامكان".

### ب-مصطلح الدمج بمعنى توحيد المساق التعليمى Mainstreaming:

ويقصد به دمج الأطفال نوى الاحتياجات الخاصة فى المدارس والفصول العادية جزءاً من فترات الدراسة النهارية مع زملائهم العاديين مع الاهتمام باحتياجاتهم الأخرى عن طريق الاستفادة من البرامج الأخرى مثل: الاستفادة من غرفة المصادر أو من معلم التربية الخاصة (عبد العزيز من العبد الجبار: ١٩٩٨، ١٧١). كما يعرف بأنه: وضع الطفل المعوق من الطفل العادى داخل إطار التعليم

النظامى ولمدة قد تصل الى ٥٠٪ من وقت اليوم الدراسى، مع تطوير الخطة التربوية التى تقدم المتطلبات النظرية الاكاديمية أو المقرر الدراسى، ووسائط التدريس التى تحقق الاهداف المرجوة، مع تعاون التربويين فى نظام التعليم الخاص والتعليم النظامى من أجل رعاية وتعليم المعوقين بفئاتهم المختلفة أثناء وقت الدمج فى بيئة التعليم النظامى (محمد حسنين العجمى: ٢٠٠٠، ٢٢٢).

### ج- مصطلح الدمج الشامل أو الاستيعاب Inclusion:

ويقصد به الدمج الكلى فى النظام التعليمى العام أى: أن يكون الأفراد المعوقين جزءاً متضمناً أو مستوعباً فى الفصل الدراسى - بمعنى : استيعاب نوى الاحتياجات الخاصة ضمن النظام التعليمى العام (فاروق صادق: ١٩٩٨، ١٧). كما أنه مصطلح يستخدم لوصف الترتيبات التعليمية عندما يكون جميع الطلاب - بغض النظر عن نوع أو شدة الاعاقة التى يعانون منها - يدرسون فى فصول مناسبة لأعمارهم مع زملائهم العاديين فى مدرسة الحى الى أقصى حد ممكن، مع توفير الدعم لهم فى هذه المدارس (عبد العزيز بن عبد الجبار: ١٩٩٨: ١٧٢). ويعرف ديان برادلى وآخرون (٢٠٠٠: ١٩-٢٠) مدرسة الدمج الشامل Inclusive school بأنها المدرسة التى لا تستثنى أحداً - حيث تبنى على ما يعرف بفلسفة عدم الرفض أو عدم استبعاد أى طفل بسبب وجود اعاقه لديه، وتعتمد على سياسة الباب المفتوح، لجميع الطلاب بغض النظر عن قدراتهم وإعاقتهم.

وعلى هذا: ترى الباحثة أنه: عندما يتم وضع الطفل المعاق (المختلف عقلياً) مع أقرانه العاديين خلال الأنشطة المدرسية التى تمكنه من اكتساب المهارات الاجتماعية وخبرات الحياة اليومية لفترتين أو ثلاثة أسبوعياً فإن هذا يعتبر مثلاً للتكامل .. أما عندما يتم وضع الطفل المعاق مع الطفل العادى ببرنامجه الاكاديمى مرة أو مرتين يومياً مع توفير المساعدات التعليمية التكميلية من مدرسى التربية الخاصة فإن ذلك يعتبر توحيداً للمسار التعليمى لهذا الطفل.. أما اذا تلقى الطفل

المعاق نفس الخدمة التربوية المدرسية مع زملائه العاديين دون استثناء فهذا هو الاستيعاب.

ويقصد بالدمج في الدراسة العالية: فصول التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية.. والأطفال المدمجون في إجراءات الدراسة هم الأطفال المتخلفون عقلياً المأخوون من هذه الفصول بحيث يندمجون في أنشطة برنامج الدراسة مع أطفال عاديين من نفس المدرسة.

**اما العزل Segregation** فيقصد به في الدراسة الحالية: أطفال القسم الداخلي بمعهد التربية الفكرية الذين يقيمون بالمعهد اقامة كاملة ماعدا اجازة نهاية الأسبوع.. وأطفال مجموعة العزل - هم الأطفال المتخلفين عقلياً المأخوذين من القسم الداخلي المشاركون في برنامج الدراسة الحالية

### ٣-المهارات الاجتماعية Social skills:

يعرف هاسيلت وآخرون. Hasselt et al. (١٩٨٢-١٩٨٣) المهارات الاجتماعية بأنها: "مجموعة من الأنماط السلوكية - اللفظية وغير اللفظية التي يستجيب بها الطفل مع غيره من الناس: كالرفاق، والأخوة، والوالدين، والمعلمين - والتي تعمل كميكانيزمات تحدد معدل تأثير الفرد في الآخرين داخل البيئة عن طريق التحرك نحو أو بعيداً عما هو مرغوب أو غير مرغوب في البيئة الاجتماعية دون أن يسبب أذى أو ضرر للآخرين من حوله.

ويعرف ريجيو Riggio (١٩٩٠) المهارات الاجتماعية بأنها قدرة الفرد على التعبير الانفعالي والاجتماعي بطريقة لفظية كأجادة لغة الكلام، الى جانب مهارته في ضبط انفعالاته، واستقبال انفعالات الآخرين وتفسيرها. مع وعيه بالقواعد المستترة وراء التفاعل، وقدرته على لعب الدور استحضار الذات اجتماعياً

ويعرف محمد السيد (١٩٩٨-١٦) المهارات الاجتماعية بأنها قدرة الطفل

على المبادأة بالتفاعل مع الآخرين، والتعبير عن المشاعر السلبية والايجابية إذا هم، وضبط الانفعالات في مواقف التفاعل الاجتماعي بما يتناسب مع طبيعة الموقف.

وتعرف الباحثة المهارات الاجتماعية اجرائياً في الدراسة الحالية بأنها: "قدرة الطفل على التفاعل الاجتماعي مع أقرانه، والاستقلال الذاتي، والتعاون مع الآخرين، والقدرة على ضبط الذات، الى جانب توافر المهارات اليبينشخصية في إقامة علاقات ايجابية بناءة مع الآخرين، وتبدير الأمور والتصرفات، مع القدرة على التحكم في المهارات المدرسية (الأكاديمية).

#### ٤- الاضطرابات السلوكية Behavioral Disorders:

يعرف محمد عودة، كمال مرسى (١٩٨٦) اضطرابات الطفولة بأنها صعوبات تواجه بعض الأطفال بشكل متكرر ولا يمكنهم التغلب عليها بأنفسهم، أو بإرشادات وتوجيهات والديهم ومدرسيهم - فيسوء توافقهم ، ويعاق نموهم النفسي أو الاجتماعي أو الجسمي، ويسلكون سلوكاً غير مناسب لسنهم، أو غير مقبول اجتماعياً، وتضعف ثقتهم بأنفسهم، ويسوء مفهومهم عن أنفسهم وعن الآخرين ، وتقل فاعليتهم الايجابية في المواقف الاجتماعية، وتضعف قابليتهم للتعلم والاكستساب، ويحتاجون الى رعاية خاصة على أيدي متخصصين في مجالات الصعوبة التي يعانون منها.

ويعرف عبد الستار ابراهيم وآخرون (١٩٩٣: ٢٣) الاضطرابات السلوكية بأنها: كل سلوك يثير الشكوى من الطفل تخرج عن السلوك العادي مما يعوق حياته العابية ويؤثر على حياته الاجتماعية ويحتاج معها الى مساعدة علاجية من المتخصصين للتخلص من ذلك السلوك.

وتعرف الباحثة الاضطرابات السلوكية في الدراسة الحالية بأنها الانحرافات السلوكية غير التكيفية التي تتضمن : السلوك المدمر والعنيف، السلوك المضاد للمجتمع، سلوك التمرد والعصيان، سلوك لا يوثق به، الانسحاب، السلوك النمطى والزمات، عادات اجتماعية غير مقبولة، عادات صوتيه غير مقبولة، عادات غير مقبولة

أو شاذه، سلوك اىذاء النفس، الميل الى الحركة الزائدة، السلوك الشاذ جنسياً، الميل للاضطراب الانفعالى، استعمال الانوية (وذلك وفقاً لما يقيسه القسم الثانى من مقياس السلوك التكيفى المستخدم فى الدراسة).

#### **حدود الدراسة:**

تحدد الدراسة الحالية بالحدود التالية:

#### **١-الحدود الزمنية:**

تحدد الدراسة بالفترة الزمنية التى أجريت فيها الدراسة الميدانية وتطبيق برنامج الدراسة والذي استغرق الفصل الدراسى التالى من العام الدراسى ٢٠٠٠/٢٠٠١ أى اعتباراً من ٣ فبراير ٢٠٠١ حتى ٢٩ مارس ٢٠٠١، ثم متابعة عينة الدراسة لمدة شهرين بعد انتهاء البرنامج.

#### **٢-الحدود المكانية:**

أجريت الدراسة الحالية فى مؤسستين تعليميتين للتربية الخاصة تابعتين لوزارة التربية والتعليم بمحافظة الشرقية هما:  
- فصول التربية الفكرية الملحقة بمدرسة الشهيد عاطف السادات الابتدائية بمدينة بلبيس.

- معهد التربية الفكرية بالقازيق.

#### **٣-الحدود المنهجية:**

استخدمت الدراسة الحالية المنهج التجريبى لاختبار فعالية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية يطبق على نظامى الدمج والعزل وأثره فى خفض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً بالنظامين.

ومن ثم: تحددت متغيرات الدراسة على النحو التالى:

- المتغير المستقل: البرنامج التدريبى.

- المتغير التابع الأول: تنمية المهارات الاجتماعية لدى مجموعتى الدمج والعزل.

- المتغير التابع الثاني: خفض الاضطرابات السلوكية.

- المتغيرات الوسيطة: العمر، الجنس، الذكاء، المستوى الاقتصادي الاجتماعي (وقد تم تثبيت أثر هذه المتغيرات).

كما تم استخدام مجموعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطين لاختبار فعالية البرنامج، كما استخدمت طريقة القياس القبلي، البعدي، التبعي لنفس الغرض.

#### ٤-العدد البشرية:

استخدمت الدراسة الحالية عينة ميدنية مكونه من ٨٠ طفلاً من المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم) ٣٠ طفلاً من العاديين (كعينة استطلاعية) تم اختيار عينة الدراسة الأساسية من بينها وتمثلت في أربع مجموعات:

١- المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة الدمج) وقوامها ١٠ أطفال متخلفين عقلياً من فصول التربية الفكرية الملحقة بمدرسة الشهيد عاطف السادات الابتدائية ببليس.. بالإضافة الى ١٠ أطفال عاديين من نفس المدرسة، تم دمجهم معاً في تنفيذ برنامج الدراسة حيث تم تطبيق برنامج المهارات الاجتماعية عليهم.

٢- المجموعة التجريبية الثانية: (مجموعة العزل) وقوامها ١٠ أطفال متخلفين عقلياً من القسم الداخلي بمعهد التربية الفكرية بالزقازيق - حيث تم تطبيق نفس البرنامج عليهم.

٣- المجموعة الضابطة الأولى: وقوامها ١٠ أطفال متخلفين عقلياً من الفصول الملحقة بمدرسة الشهيد عاطف السادات الابتدائية ببليس (لم يتعرضوا لبرنامج المهارات الاجتماعية).

٤- المجموعة الضابطة الثانية: وقوامها ١٠ أطفال متخلفين عقلياً من القسم الداخلي بمعهد التربية الفكرية بالزقازيق ( لم يتعرضوا لبرنامج المهارات الاجتماعية).

وقد تمت المجانسة بين المجموعات في العمر، والجنس، الذكاء ، المستوى الاقتصادي الاجتماعي.



## الفصل الثاني

### التخلف العقلي

- تعريف التخلف العقلي .

- تصنيف التخلف العقلي :

أ - تصنيف التخلف العقلي حسب اسباب الاعاقة.

ب - تصنيف التخلف العقلي حسب توقيت الإصابة.

ج - تصنيف التخلف العقلي حسب المظاهر الاكلينيكية.

د - تصنيف التخلف العقلي حسب درجة الإصابة .



## ١٢ تعريف التخلف العقلي

لقد كان اصطلاح النقص العقلي mental deficiency يستخدم بالتبادل مع التخلف العقلي mental retardation كاصطلاح مفضل ، واقتُرحت منظمة الصحة العالمية WHO مصطلح المستوى العقلي دون العادي mental subnormality الذي يعبر عن انخفاض نسبة الذكاء عن ٧٠ ، واستخدم غالباً كمصطلح قانونى أو رسمى ليدل على الضعف العقلي.

والباحثة لن تخوض فى ذكر التعريفات متعددة المناحي والتوجهات للتخلف العقلي ، ولكنها سوف تعرض فقط التعريفات الحديثة والمعاصرة لهذا المصطلح :

### ١- تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي :

يعد تعريف هيبير Heber (١٩٥٩) هو أساس التعريفات الحديثة حيث عرف التخلف العقلي بأنه : حالة تتميز بمستوى عقلى ونفسي دون المتوسط تبدأ أثناء فترة النمو، ويصاحبها قصور فى السلوك التكيفى للفرء ، وتبنت الجمعية الأمريكية للضعف العقلي American Association of mental Deficiency هذا التعريف ونشرته أعوام ١٩٥٩ ، ١٩٦١ ، ١٩٦٦ : غير أن هذا التعريف قد وجه إليه النقد حيث حدد هيبير مستوى التدنى عن المتوسط فى مقاييس الذكاء بانحراف معيارى واحد - وهذا يعنى اعتبار التخلف العقلي على مقياس وكسلر من ٨٥ درجة فأدنى، وعلى مقياس بينيه ٨٤ درجة فأدنى، وهذا يعنى ان نسبة المتخلفين عقلياً على التوزيع الاعتنالى تصل الى ٨٧٪ من حجم المجتمع، وهذه النسبة مبالغ فيها (محمد محروس الشناوى : ١٩٩٧ ، ٤١).

كما قدم جروسمان Grossman (١٩٧٣) تعريفاً للتخلف العقلي بأنه :  
"يشير إلى أداء ذهنى عام منخفض عن المتوسط بدرجة دالة ، يوجد متلازماً مع عيوب فى السلوك التكيفى، ويظهر أثناء فترة النمو"

وأشار جروسمان إلى أن الأداء الذهني العام للفرد ينخفض عن المتوسط بانحرافين معياريين أو أكثر ( وهذا يعني بالنسبة لمقياس وكسلر أن يكون ذكاء الفرد ٧٠ فأقل - على إعتبار أن الانحراف المعياري ١٥ درجة ، وعلى مقياس بينيه يكون ذكاء الفرد ٦٨ فأقل - على أعتبار أن الانحراف المعياري ١٦ درجة).

كما حدد التعريف أن إنخفاض الأداء الذهني العام يكون متلازماً مع عيوب في السلوك التكيفي الذي يعني الدرجة التي يعني بها الفرد بمعايير الاستقلال الذاتي والمسئولية الاجتماعية المتوقعة من مجموعة عمرية وثقافية مماثلة لحالته. ولقد نشرت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي American Association of Mental Retardation تعريف جروسمان أعوام ١٩٧٣ ، ١٩٧٧ ، ١٩٨٣ بنفس الصياغة.

وفي عام ١٩٩٢ أصدرت الجمعية تعريفاً للتخلف العقلي اعتبرته تعريفاً فيدرالياً، وأصبح هذا التعريف هو أكثر التعريفات شيوعاً وقبولاً بين المتخصصين في الوقت الحالي - وينص على أن التخلف العقلي " نقص جوهري في الأداء الوظيفي الراهن، يتسم بإداء ذهني وظيفي دون المتوسط يكون متلازماً مع جوانب قصور في اثنين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية التالية: التواصل، الرواية الشخصية ، الحياة المنزلية، المهارات الاجتماعية ، الاستفادة من المجتمع، التوجيه الذاتي، الصحة والسلامة، الجوانب الأكاديمية الوظيفية، وقت الفراغ، العمل... ويظهر التخلف العقلي قبل سن الثامنة عشرة".  
وبلغاً لهذا التعريف:

- تتحدد الوظائف العقلية باستخدام اختبارات الذكاء المقننة .
- كما أن اصطلاح انخفاض ملحوظ دون المتوسط العادي : يشير إلى أن نسبة الذكاء تكون تقريباً ٧٠ أو أقل ، أو إنحرافين معياريين سالبين .
- ويمكن قياس الوظائف التكيفية باستخدام مقياس مقنن للسلوك التكيفي - حيث

تكون الوظائف التوافقية للمتخلفين عقلياً بون المستوى العادى الذى يتمشى مع المعايير الاجتماعية المتوقعة والمقبولة ممن هم فى مثل عمر الفرد الزمنى وثقافته.

- أن التخلف العقلى يجب أن يكون واضحاً أثناء الطفولة قبل الثامنة عشرة ، أما القصور العقلى الذى يظهر فى الحياة الذى ينتج عن المرض العقلى أو تلف المخ أو غيرها فإنه لا يعد تخلفاً عقلياً . (AAMR, 1992, 21) .

## ٢-تعريف منظمة الصحة العالمية :

فى الطبعة العاشرة من التصنيف الأحصائى النولى للأمراض والمشكلات المتصلة بالصحة International Statistical Classification of Diseases and related Health Disorders يعرف التخلف العقلى بأنه : ICD-10 (١٩٩٢)

" حالة من توقف النمو العقلى أو عدم اكتماله ، تتميز بشكل خاص باختلال فى المهارات التى تظهر أثناء نورة النمو، وتؤثر فى المستوى العام للذكاء - أى القدرات المعرفية واللغوية والحركية والاجتماعية .. وقد يحدث التخلف مع أو بدون اضطراب نفسى أو جسمى آخر . وبذلك يركز هذا التعريف على أنه يشترط أن يكون هناك :

- انخفاض فى مستوى الأداء الذهنى كما يتم تقديره بواسطة اختبارات معيارية تطبيق على كل فرد على حده .

- يرتبط انخفاض مستوى الأداء الذهنى بضعف فى القدرة على التكيف مع المطالب اليومية للبيئة الاجتماعية العادية فيكون السلوك التكيفى مختلاً دائماً ، ولكن فى البيئات الاجتماعية التى تكفل الوقاية وتوفر الدعم والمساندة فقد لا يكون هذا الإختلال ظاهراً فى الأفراد نوى التخلف العقلى الخفيف .

- إن التخلف العقلي قد يكون مصحوباً باضطرابات نفسية وجسمية تؤثر بدرجة كبيرة على الصورة الاكلينيكية وطرق استخدام أى مهارات - بل ان معدل انتشار الاضطرابات النفسية الأخرى بين المتخلفين عقلياً يبلغ على الأقل من ثلاثة إلى أربعة أضعافه بين عموم السكان.

- إن تشخيص التخلف العقلي يجب أن يستند الى تقييمات شاملة للقدرات وليس على مجال واحد من مجالات الاختلال النوعى أو المهارات ( منظمة الصحة العالمية : ١٩٩٩، ٢٣٨-٢٣٩).

## ٢-تعريف الجمعية الأمريكية للطب النفسى :

في الطبعة الرابعة من الدليل التشخيصى الأحصائى للاضطرابات العقلية  
Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders  
المعروف اختصاراً بـ DSMIV (١٩٩٤) يعرف التخلف العقلي بأنه :

انخفاض ملحوظ دون المستوى العادى فى الوظائف العقلية العامة يكون مصحوباً بانحسار ملحوظ فى الوظائف التكيفية، مع التعرض للمرض قبل سن الثامنة عشرة.

ومن ثم : فإن هذا التعريف يتطلب استيفاء المحكات التالية لتشخيص الحالة على أنها تخلف عقلي :

١- أداء ذهنى وظيفى دون المتوسط ونسبة نكاه حوالى ٧٠ أو أقل على اختبار ذكاء يطبق فردياً.

٢- عيوب أو جوانب قصور مصاحبة للأداء التكيفى الراهن ( أى كفاءة الشخص فى الوفاء بالمستويات المتوقعة ممن هم فى عمره أو جماعته الثقافية فى اثنين على الأقل من المجالات التالية : التواصل ، استخدام امكانات المجتمع ، التوجيه الذاتى ، المهارات الأكاديمية الوظيفية ، العمل ، الفراغ ، الصحة والسلامة ، التكيف مع متطلبات المواقف والحياة الاجتماعية .

٣- يحدث ذلك قبل سن ١٨ سنة .

وهكذا : فإن التعريفات الحديثة للتخلف العقلي تتطوى صراحة أو ضمناً على دلالات هامة لتشخيص التخلف العقلي :

أولاً : أنها تشير إلى الأداء عند زمن معين ولا يشير صراحة إلى ما يناقض ذلك.

ثانياً : أن تعريف التخلف العقلي ليس قاصراً فقط على درجة اختبار الذكاء ولكن يركز على معيار ثنائي الابعاد ( انخفاض الذكاء والعجز في السلوك التكيفي ) - وهذا لا يدع مجالاً لتشخيص الفرد الكفاء اجتماعياً كمتخلف ، لأن أدائه في اختبار الذكاء ضعيف .

وأخيراً : فإن هذه التعريفات تركز على تقييم الفرد بالنسبة لنجاحه في المهام النمائية الخاصة بمراحل النمو الملائمة لمجموعته العمرية التي ينتمي إليها .  
(APA, 1994, 40)

وبناء على ذلك تنتهي الباحثة إلى تبني تعريف للتخلف العقلي بأنه :

` حالة توقف أو عدم اكتمال النمو العقلي يولد بها الطفل أو تحدث في سن مبكرة نتيجة لعوامل وراثية أو جينية أو بيئية أو فيزيقية ، ويتضح آثار عدم اكتمال النمو العقلي في مستوى أداء الطفل في المجالات التي ترتبط بالنضج والتعلم والتوافق الاجتماعي ، ويحدث ينحرف مستوى الأداء العقلي عن المتوسط في حدود انحرافين معياريين سالبين .`

## تصنيف التخلف العقلي

جرت العادة على تصنيف المتخلفين عقليا الى فئات إما وفقا لأسباب  
الاصابة، أو وفقا لتوقيت حدوثها، أو تصنيفهم حسب المظاهر الاكلينيكية أو وفقا  
لدرجة أو شدة الاصابة :

### أ - التصنيف حسب أسباب الاعاقة :

يعد تصنيف ترييجولد Tredgold من أقدم التصنيفات السببية  
Etiology حيث يصنف التخلف العقلي إلى الفئات التالية :

١- تخلف عقلي أولي Primary Amentia : وتشمل هذه الفئة تلك الحالات التي  
ترجع لأسباب أو عوامل وراثية .

٢- تخلف عقلي ثانوي Secondary Amentia : وتشمل حالات التخلف العقلي  
التي تعود أسبابها الى عوامل بيئية كالمرض أو الاصابات أو التشوهات الخلقية  
التي تحدث قبل وأثناء وبعد الولادة .

٣- تخلف عقلي مختلط Mixed Amentia ( وراثي وبيئي ) : وتشمل تلك الحالات  
التي تشترك فيها العوامل أو المسببات الوراثية والبيئية معاً .

٤- تخلف عقلي غير محدد الأسباب : وتشمل هذه الفئة الغالبية العظمى من  
المتخلفين عقلياً (وخاصة مستوى التخلف العقلي البسيط) التي يصعب  
فيها تحديد أسباب أو عوامل معينة أدت إلى التخلف ( سليمان الريحاني :  
١٩٨١ ، ٩٥ ) .

- وقسم استراوس ولتتينين Strauss & Lettinen التخلف العقلي الى  
نوعين :

١- التخلف العقلي الناشئ عن عوامل داخلية Endogenous : ويحدث نتيجة  
الوراثة وقبل الولادة .. ويوجد في حالات المتخلفين عقلياً الذين لا يظهر عليهم  
عيوب جسمية عضوية .



٢- التخلف العقلى الناشئ عن عوامل خارجية Exogenous : وينشأ عن أسباب بيئية أو مكتسبة نتيجة تغيرات مرضية تطرأ على النحو العادى قبل الولادة أو أثناءها أو بعدها. ويظهر فى الحالات الاكلينيكية المصاحبة للتخلف العقلى لاسيما تلك الحالات التى يحدث فيها تلف فى المخ (فاروق صادق : ١٩٧٨، ٢١ كمال مرسى : ١٩٩٦، ٢٧، عبد المطلب القريطى : ١٩٩٧، ٩٦).

- كما صنفت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلى المتخلفين عقلياً إلى عشر فئات تبعاً لأسباب أو مصدر الاعاقة - هى :

١- تخلف عقلى مرتبط بأمراض معدية infection diseases مثل : الحصبة الألمانية ، والزهري - خاصة اذا حدثت الإصابة فى الشهور الثلاثة الأولى من الحمل .

٢- تخلف عقلى مرتبط بأمراض التسمم intoxicia diseases مثل : اصابة المخ الناتجة عن تسمم الأم بالرصاص أو الزرنيخ أو أكسيد الكريون.

٣- تخلف عقلى مرتبط بأمراض ناتجة عن اصابات جسمية Physical truma مثل اصابة الدماغ أثناء الولادة أو بعدها لى سبب من الأسباب.

٤- تخلف عقلى مرتبط بأمراض اضطراب التمثيل الغذائى Disorder metabolism diseases مثل : حالات الفينيل كيتونيوريا Phenylketonuria، والجالكتوسيميا Galactosemia.

٥- تخلف عقلى مرتبط بخلل الكروموزومات - مثل عرض داون.

٦- تخلف عقلى مرتبط بأمراض ناتجة عن أورام غريبة مثل الدرن.

٧- تخلف عقلى مرتبط بأمراض غير معروف سببها تحدث قبل الولادة .

٨- تخلف عقلى مرتبط باضطراب عقلى - مثل التوحد الطفولى (الاجترار الذهنى الذاتى) Autism.

٩- تخلف عقلى مرتبط بأمراض غير معروف سببها تحدث بعد الولادة .

١٠- تخلف عقلى مرتبط بأسباب غير عضوية : ناتج عن عوامل أسرية وثقافية (حجرمان ثقافى أو بينى) ... ( كمال مرسى : ١٩٩٦، ٢٥-٢٦).

## ب - التصنيف حسب توقيت الإصابة :

يقترح يانيت Yannet تقسيماً ثلاثياً لحالات التخلف العقلي بحسب توقيت حدوث الاعاقة تضمن الفئات التالية :

١- تخلف عقلي يحدث في المرحلة قبل الولادة Pre-natal : ويتمثل في الحالات التي يحدث فيها التخلف العقلي لأسباب فسيولوجية ومرضية واضطرابات كيميائية تنتقل إلى الجنين من الوالدين أو أحدهما - مثل : عامل الريزوس RHF ، وعدم انضباط السكر في الدم ، والضغط المرتفع الذي يمكن أن يؤثر على نمو الجهاز العصبي المركزي للجنين ، وتعاطي الكحوليات والعقاقير المزمدة أثناء الحمل ، وتعاطي الأدوية لأحداث المنة أثناء الحمل ، وإصابة الأم بالأمراض الفيروسية المعدية كالحصبة الألمانية، والزهرى... الخ (Knerr, 1995, 490).

٢- تخلف عقلي يحدث أثناء الولادة Intra-natal : ويتمثل في الحالات التي يتعرض فيها الجنين للأصابة أثناء الولادة كالاختناق أو إصابة الدماغ من جراء استخدام أجهزة الولادة .

٣- تخلف عقلي يحدث بعد الولادة Post-natal : ويتمثل في الحالات التي تحدث الإصابة لديها خلال الفترة النمائية - كتعرض الفرد لبعض الأمراض كالالتهابات السحائية ، وإصابات المخ نتيجة التسمم بأملاح الرصاص ، أو أول أكسيد الكربون، والإصابات المباشرة للدماغ نتيجة الحوادث ( فاروق صادق : ١٩٧٨ ، ٢٤-٣٥).

## ج - التصنيف حسب المظاهر الاكلينيكية :

ويعتمد هذا التصنيف على المظاهر والملاح البدنية التي تصاحب بعض حالات التخلف العقلي... ويندرج تحت هذا التصنيف الفئات التالية .

## ١- حالات المنغولية أو مرض دارني Mongolism / Dawn's Syndrome

وتمثل ١٠٪ من حالات التخلف العقلي المتوسط والشديد أو واحد لكل ٧٠٠ حالة من حالات المواليد الأحياء، ويتميز أصحابها بسمات بدنية مميزة تشبه الجنس المنغولي .. وترجع إلى وجود كروموزوم زائد في أحد كروموزومات الجنس ( غالباً الزوج رقم ٢١ ) فتصبح عدد الكروموزومات في الخلية المخصبة ٤٧ بدلاً من ٤٦ كروموزوماً .. وقد وجد أن نسبة الإصابة تزداد بزيادة عمر الأم ، كما وجد أن الكروموزومات غير الطبيعية تستحث بالأشعاع . (فاروق صادق: ١٩٧٦ ، ٧٥ ، محروس الشناري : ١٩٩٧ ، ٨٦-٩٠ ، 92 ، 1995، Knerr).

## ٢- حالات استسقاء الدماغ Hydrocephaly

هو تراكم السائل النخاعي الشوكي داخل الجمجمة مما يؤدي إلى زيادة الضغط داخلها فتتلف أنسجة الدماغ، وترجع زيادة هذا السائل إلى اختلال إعادة امتصاصه أو وجود عائق يمنع انسيابه وجريانه السوي ( سوين : ١٩٧٩ ، ٧٩٧ ) .. وتحدث هذه الحالة نتيجة حدوث عيب : كالزهرى أو الالتهاب السحائي الذي تصاب به الأم أثناء الحمل، وربما تظهر هذه الحالة قبل الولادة أو خلال السنة الأولى من العمر أو في الطفولة المبكرة ( كمال نسوقى : ١٩٧٤ ، ٢١٢ ) .. ويمكن التعرف المبكر على هذه الحالة عن طريق قياس محيط الرأس الرضيع مراراً ، وملاحظة البقعة الرخوة من الدماغ ( النافوخ ) ، حيث يزيد نمو الدماغ بمعدل ١-٢ بوصة كل شهر ( حامد زهران : ١٩٧٤ ، ٤٧٠ ) .

## ٣- حالات كبر الدماغ Macrocephaly

وتتميز بكبر محيط الجمجمة وزيادة حجم ووزن الدماغ نتيجة لزيادة المادة البيضاء والخلايا الضامة بالمخ ... وترجع هذه الحالة إلى وجود عيب في المخ انتقل عن طريق الجينات الوراثية مما أدى إلى النمو الشاذ في أنسجة المخ ( حامد زهران . ١٩٧٤ ، ٤٧٢ ، فاروق صادق، ١٩٧٨ ، ٧٢ ) .

#### ٤- حالات صغر الدماغ Microcephaly

وتنشأ نتيجة عدم نمو المخ بدرجة كافية فلا يتجاوز محيط الجمجمة عند تمام النمو عن ١٧-١٩ بوصة (متوسط الشخص السوى ٢٢ بوصة) ، ويتميز أصحابها بقصر القامة ، ويقعون في مستويات التخلف المتوسط والشديد والعميق مع ضعف اللغة والقدرات العقلية (كمال دسوقي: ١٩٧٤، ٢١١) .. وترجع حالات صغر الجمجمة إلى أسباب وراثية نتيجة لعامل جيني فطري متتحي، أو إلى عوامل مكتسبة قبل أو أثناء أو بعد الولادة : كإصابة الأم بالحصبة الألمانية، أو الزهري أو التعرض لأشعة X ، أو نتيجة حدوث نزيف أثناء الولادة ، أو انسداد أحد شرايين المخ، أو لتعرض الطفل بعد الولادة للالتهابات السحائية أو التسمم أو إصابة المخ ( فاروق صادق: ١٩٧٨، ٦٧-٦٨).

#### ٥- حالات القصاص (القرمية) Cretinism

ويكون فيها الفرد قصيراً لا يتجاوز طوله ٨٠-٩٠ سم في الرشد، وترجع إلى أسباب وراثية أو خلقية نتيجة لنقص افرازات الغدة الدرقية لدى الأم الحامل ، وقد ترجع إلى عوامل مكتسبة لنقص عنصر اليود في غذاء الطفل بعد الميلاد - الأمر الذي يؤدي إلى تلف المخ، ويبقى على الطفل الكسل والخمول وبطء الاستجابة والنمو النفسى الحركى ، ويتأخر نمو الكلام ، وتتراوح درجة التخلف العقلى بين المتوسط والشديد ( فاروق صادق : ١٩٧٨، ٥٥-٥٦).

#### ٦- الحالات المرتبطة بعامل الريزوس RH Factor

وهذا العامل هو أحد مكونات الدم فإذا وجد عند شخص ما كان موجبا من حيث العامل RH ، وإذا لم يوجد لديه كان هذا الشخص سالبا من حيث هذا العامل... والغالبية العظمى من الناس (٨٥٪) يحملون RH موجب في فصيلة الدم، بينما تحمل القلة RH سالب. فإذا كانت فصيلة الأم تحمل RH سالب ويحمل الأب RH موجب ورث الطفل من أبيه RH موجب .. ويتربط على اختلاف دم الأم عن دم

الجنين الى تكوين أجسام مضادة فى دم الأم تتسرب إلى الجنين عن طريق الحبل السرى فتهاجمه وتتلف جزءاً كبيراً من كرات الدم الحمراء... وفى الحالات التى لاتحدث فيها وفاة الجنين تصل الأجسام المضادة إلى خلايا المخ فتؤثر على وظائفه وتؤدى إلى التخلف العقلى ( حامد زهران : ١٩٧٤ ، كمال دسوقي : ١٩٧٤ ، فاروق صادق : ١٩٧٨ ، محروس الشناوى: ١٩٩٧).

#### ٧- حالات الشلل السحائى Cerebral Palsy

وهو أكثر الحالات المصاحبة للتخلف العقلى لاسيما من الدرجات المتوسطة والشديدة فحوالى ٥٠-٧٠ ٪ من حالات الشلل السحائى أو التسمم والقصور فى تكوين المخ (عبدالمطلب القريطى: ١٩٩٦ ، ٩٨).

#### ٨- حالات الفينيل كيتونيوريا PKU Phenylketonuria

هى الحالات التى يحدث لديها خلل فى التمثيل الغذائى للحامض الامينى المعروف باسم فينيل ألانين Phenylalanine الذى يدخل فى تكوين اللحوم والبروتينات نظراً لقصور فى العصارة الكبدية - ويؤدى ارتفاع هذا الحامض فى الدم الى اثار سامة على خلايا المخ ينتج عنها موت الخلايا العصبية .. وتنتقل هذه الحالات وراثياً كصفة متنحية اذ يتوقف ظهورها على وجود هذا العامل المتنحى لدى كلا الوالدين، وتحدث أيضاً اذا كانت الأم مصابة فعلاً بهذه الحالة مما يجعل بيئة الرحم محتوية على مستويات عالية من الفينيل ألانين والكيونات فينتج عنها تخلف عقلى مبكر وشديد لنسلها، وتتميز هذه الحالات بانخفاض شديد فى نسب الذكاء واختلالات عصبية وعقلية وحركة زائدة وانحرافات سلوكية ويتراوح انتشار حالات الفينيل كيتونيوريا بين ١:١٠٠٠٠ إلى ١:٢٠٠٠٠ فى الولايات المتحدة (محمد محروس الشناوى: ١٩٩٧، ٩٢-٩٨، 422، Kner-1995).

#### ٩- حالات الصرع Epilepsy

وهى مصاحبة لنسبة كبيرة من المتخلفين عقليا ، ترجع إلى العوامل الوراثية

والأمراض المعدية والاصابات المباشرة والتسمم، وأورام المخ ، والأختناق سواء قبل الولادة أو خلالها (عبد المطلب القريطى: ١٩٩٦ ، ١٠٠).

#### ١٠- حالات التصلب الحدبى الدرئى Taberams Sclerosis

ويطلق عليها مرض بورنفييل Bourneville أو الـ Fpiloia الذى هو المميز للثالوث : التخلف العقلى، والصرع، وتورم الغدد الدهنى فى مؤسسات ضعاف العقول.. وتكشف فحوص ما بعد الوفاة عن وجود عقد متصلة فى المخ فى لحاء (قشرة) نصفى كرة المخ ، وفى جدران التجاويف الجانبية، كما توجد أورام القلب والكلى- وهى حالات نادرة (كمال دسوقى : ١٩٧٤ ، ٢١٤ ، أحمد عكاشة : ١٩٨٠ ، ٢٩٤).

#### (٥)- التصنيف حسب درجة الاصابة :

بعد تصنيف التخلف العقلى الى مستويات على أساس درجة أو شدة الاصابة هو الأوسع انتشاراً واستخداماً لأنه يعتمد على مستوى الأداء الوظيفى العقلى من ناحية ، وعلى درجة النمو والنضج بالإضافة إلى درجة القصور فى السلوك التكيفى من ناحية أخرى - وهذا ما جعل المنظمات العالمية تصنف المتخلفين عقلياً إلى أربعة مستويات وفقاً لهذين المحكين - وهى :

#### ١- تخلف عقلى خفيف : Mild Mental Retardation

تمثل هذه الفئة المجموعة الكبرى من المتخلفين عقلياً وتبلغ حوالى ٨٥٪ فهم .. وهم الذين كان يطلق عليهم فئة البليد أو المأقون ( المورون moron ) ، وأحياناً يطلق عليهم فئة القابلين للتعليم وهم يتصفون بالخصائص التالية :

- ١- الأداء العقلى : يتراوح نسب ذكاء أفرادها بين ٥٠ - ٥٥ إلى ٧٠ ، ويتوقف النمو العقلى فى الرشد عند مستوى طفل عادى فى سن ٩ إلى أقل من ١٢ سنة تقريباً ( Kaplan & Sadock, 1999, 1139 ).

ب- **النضج والنمو:** ويبدو أصحاب هذه الفئة طبيعيين من الناحية البدنية ، ولا تظهر عليهم أعراض صريحة أو واضحة لتدل على التخلف العقلي، ولا يحملون السمات الشككية والمعوقات التي نراها في المجموعات الأولى في النكاه (Hass, 273, 1979) ، وإن كان بعضهم يعانون من ضعف بسيط في البصر أو السمع الذي ينعكس على الوظائف الإدراكية (Knerr : 1995, 293) كما أنه قد توجد حالات مصاحبة بنسب متباينة من الاضطرابات العضوية كالعجز الجسمى ، أو الصرع ، أو بعض الاضطرابات النمائية أو الذاتية ( التوحشية ) ، ( منظمة الصحة العالمية : ١٩٦٩ ، ٢٤٠).

وأطفال هذه الفئة غالباً ما يكون تخلفهم غير معترف به إلى أن تكشف عن ذلك اختبارات الذكاء عند دخولهم المدرسة .. وهم يكتسبون اللغة متأخرين بعض الشيء عن أقرانهم ، ولكن معظمهم يمكنه استخدام الكلام في أغراض الحياة اليومية، والمشاركة في المقابلات الأكاديمية (منظمة الصحة العالمية : ١٩٩٩ ، ٢٣٩) ، ومع ذلك : فإن من الصفات الأكاديمية المميزة لهم ضعف المحصول اللغوي مما يجعل الطفل يعبر بجمال قصيرة غير سليمة التركيب، ويعانى من عيوب في النطق من أكثرها شيوعاً: الخنة، وإبدال الحروف، وعدم وضوح مخارجها (كمال مرسى : ١٩٩٦ ، ٢٢).

ج- **التعلم والتدريب:** ويلاحظ أن أطفال هذه الفئة قابلون للتعلم ويمكن أن يستفيدوا من البرامج التعليمية العادية ( عبد المطلب القريطى : ١٩٩٧ ، ١٠٧) إذ يستطيعون تعلم القراءة والكتابة ومبادئ الحساب - وإن كانوا يتقدمون ببطء فيدرسون كل مستوى في سنتين أو ثلاثة سنوات ( كمال مرسى : ١٩٩٦ ، ٢٢) .. وفي أواخر المراهقة late teens يكونوا قد اكتسبوا مهارات أكاديمية إلى مستوى الصف الخامس الابتدائي ، غير أنه تظهر الصعوبات الرئيسية عادة في مجال التحصيل الأكاديمي خاصة في القراءة والكتابة ، ولكن يمكن تقديم مساعدة كبيرة

لهم بواسطة أساليب تعليمية مصممة لتطوير مهاراتهم ، واتعويضهم عن توقعهم (منظمة الصحة العالمية : ١٩٩٩ ، ٢٣٩). ومن الممكن للقادرين منهم أن يحرزوا مستوى كاف من التعلم الذي يمكنهم من قراءة كلمات وجمل وقصص قصيرة، وملء استمارة طلب وظيفة (Hass, 1979, 223) .

د- الكفاية الاجتماعية والمهنية: ويستطيع هؤلاء في المراهقة التسوق ، والتعامل بالعملة بحسب قيمتها، والتعرف على المواقيت ، وعلى أيام الأسبوع ، ولكنهم يفشلون في التعرف على أسماء الشهور أو فصول السنة ( كمال مرسى : ١٩٩٦ ، ٢٢) .

أغلبهم يكتسبون استقلالاً كاملاً في رعاية أنفسهم ( تناول الطعام، الاغتسال، ارتداء الملابس ، التحكم في التبول والتبرز) ، وفي المهارات العملية المنزلية وان كان معدل نموهم أبطأ من الطبيعى بكثير ( منظمة الصحة العالمية : ١٩٩٩ ، ٢٣٩). يمكن تدريب أصحاب هذه الفئة على بعض المهن البتوية التي تؤهل الفرد للحصول على عمل في المصانع والشركات والمؤسسات الحكومية والأهلية ( كمال مرسى : ١٩٩٦ ، ٢٢) .. وعند الوصول للرشد فان أغلبهم يمتلكون قدرة على أداء الأعمال التي تستدعى قدرات عملية تطبيقية أكثر منها أكاديمية ، ويجنون أعمالاً يدوية غير ماهرة وشبه ماهرة ( منظمة الصحة العالمية : ١٩٩٩ ، ٢٣٩). ومع ذلك : فان أغلبهم يكونوا عرضة لعدم الاستقرار في العمل بسبب الظروف الاقتصادية المضادة أو الميكنة - فالبطء الحركى، وانخفاض مهارات القراءة عندهم يجعل من الصعب الحصول على وظيفة عن طريق المسابقات .. كما أن المشاكل العامة لدى هذه الفئة عدم القدرة على شغل وقت الفراغ (Robertson, 1992, 398) ، ومن ثم : فان أغلب أفراد هذه الفئة يكونون عاطلين ومعتمدين على إعانات مالية أو أى جهة حكومية أخرى، والقليل منهم المستقلين لبعض التدريب يصبحون أعضاء مسئولين ومعتمدين على أنفسهم في المجتمع (Hass, 1979, 393) ، وتنجح كثير من



الحالات فى تحمل مسئولياتها تجاه نفسها وتجاه أسرها اذا وجدت الرعاية المناسبة فى سن مبكرة، وأن كانت تظل بحاجة إلى ارشاد وتوجيه الآخرين مدى الحياة لأن نضجها الاجتماعى لا يصل إلى مستوى الرشد التام مما يجعلها عرضة لأن يسوء توافقها اذا لم تجد من يرشدها ويساعدها فى علاج مشكلاتها اليومية فى البيت والعمل أو فى المجتمع (كمال مرسى : ١٩٩٦، ٣٢-٣٣)، وإذا كان هناك عدم نضج عاطفى أو اجتماعى فإن عواقب الاعاقة أو صعوبات التأقلم مع التقاليد والتوقعات الاجتماعية سوف تكون واضحة ( مثل : عدم القدرة على التعامل مع متطلبات الزواج أو تربية الأطفال (منظمة الصحة العالمية : ١٩٩٩، ٢٤٠).

**وهكذا :** يرتبط القصور فى السلوك التكيفى داخل هذه الفئة بما يلقاه الطفل من معاملة أسرية ومدرسية ، والتوقعات السلبية المسبقة عن استعداداته وسلوكه ، ومدى تعرضه لخبرات ومواقف لا تتناسب واستعداداته ، مما يعرضه لمشاعر الفشل المتكرر والاحباط، ومن ثم تكون الحاجة ماسة إلى ضرورة تفادى هذه المواقف، وتحقيق التكافؤ بين ظروف ومطالب البيئة من ناحية، وقدرات هؤلاء الأطفال من ناحية أخرى بما يساعدهم على التعلم واكتساب مشاعر الثقة والانجاز قدر الامكان ( عبد المطلب القريطى : ١٩٩٧، ١٠٦-١٠٧).

## **٢- تخلف عقلى متوسط Moderate Mental Retardation**

يمثل أطفال هذه الفئة حوالى ١٠٪ من جملة المتخلفين عقلياً (Hass, 1979, 293) وهم الذين كان يطلق عليهم فئة البلهاء أو الأغبياء (imbecile، وأحياناً كان يطلق عليهم فئة القابلين للتدريب وهم يتصفون بالخصائص التالية :

### **١- الأداء العقلى :**

تتراوح نسبة الذكاء لهذه الفئة من المتخلفين عقلياً بين ٢٥ - ٤٠ إلى ٥٠ - ٥٥ ، ويتوقف النمو العقلى عند مستوى نمو طفل عادى فى سن ٦ إلى أقل من ٩ سنوات (Kaplan & Sadock, 1999, 1139).

## ب- النضج والنمو:

قدرات أطفال هذه الفئة متباينة فبعضهم يصلون إلى مستويات أعلى من المهارات البصرية المكانية Visuo - Spatial Skills عنها في المهام المعتمدة على اللغة والأغلبية منهم يستطيع السير دون مساعدة، في حين أن البعض الآخر يكون أخرق Clumsy بشكل واضح ولكنه يستمتع بالتفاعل الاجتماعي والحديث البسيط (منظمة الصحة العالمية : ١٩٩٩ ، ٢٤١)، ونجد أن نسبة كبيرة منهم لديه مظهر اللاسوية abnormality - فعلى الدوام هم أقصر من المتوسط ، لديهم هيئة جسمية غير متكافئة من ناحية البنيان ، ولديهم جسم أو وجه شاذ ، ويمكن أن تبدو العينين أو الأنف بعيدة عن الوضع الطبيعي، وقد تكون الرأس صغيرة جداً أو كبيرة ، تظهر عيوب حسية حركية تبدو في قلة السمع أو ضعف البصر، وأحياناً توجد حالات لديها شلل الأطراف أو مرض الرعاش، أو الصرع أو لديها عجز جسمي وعصبي وذلك نتيجة لتلف المخ، وفي أغلب الحالات يمكن التعرف على سبب عضوي يؤثر في الصورة الكلينيكية (Hass, 1979, 293).

ويتأخر أطفال هذه الفئة في اكتساب العادات الأساسية والمشى ويتأخرون في النطق، ويعانون من صعوبات في النطق، وضعف الحصيلة اللفوية، ويكونوا بطيئين في تفهم واستخدام اللغة، انجازاتهم فيها محدودة.

ويلاحظ أن منهم من يستطيع الاشتراك في حوارات بسيطة ويعبر عن احتياجاته الأساسية، والبعض قد لا يتعلمون أبداً استخدام اللغة وإن كانوا قد يفهمون التعليمات البسيطة، بل وقد يستخدمون الاشارات اليدوية لتعويض درجة عجزهم اللفوي ( كمال مرسى : ١٩٩٦ ، ٣٢ ، منظمة الصحة العالمية : ١٩٩٩ ، ٢٤١).

## ج- التعلم والتدريب:

أطفال هذه الفئة يكون تقدمهم في الأعمال المدرسية محدود، ولكن نسبة منهم تتعلم المهارات الأولية الضرورية لمبادئ القراءة والكتابة والحساب ، فيمكن ان

يتعلموا القليل من الكلمات، ويكتبوا أسماءهم ، يقومون بعملية الجمع ( وليس الضرب أو القسمة)، وقد توفر البرامج التعليمية لهؤلاء الأفراد فرصاً لتطوير امتحاناتهم المحدودة، ولاكتساب بعض المهارات الأساسية حتى الوصول الى مستوى الصف الثانى أو الثالث ، فيستطيعون التحدث قليلا والتواصل مع وجود أخطاء عديدة فى النطق، والمفردات، والنحو، وعادة ما يكونوا شاردى الفكر خرقاء فى تصرفاتهم - وذلك : فان حوالى ١٠-٢٠٪ فقط من المتخلفين فى هذه الفئة هم الذين يستجيبون ببطء، أما الباقين فانهم يتطلبون اشرافاً كبيراً حتى اذا وصلنا لاعطائهم مجهودات تعليمية جيدة.

ومع فشل نسبة كبيرة منهم فى اكتساب المهارات الاكاديمية فانهم يستجيبون للتدريب على بعض الأعمال اليدوية والمفيدة، ويستطيع الكبار منهم أن يؤثروا عملاً تطبيقياً بسيطاً لا يتطلب مهارة أو يتطلب قدرأ بسيطاً من المهارة : اذا كانت المهام محددة بعناية واذا توفر اشراف ماهر، ومع التدريب الجيد والصبور فان معظمهم يمكن ان يصبحوا عاملين فى ورش محمية خاصة. بهم، ويتعلموا بعض المهارات المتعلقة بالتنظيف والطبخ ليكونوا نوى قيمة بالبيت. (منظمة الصحة العالمية : ١٩٩٩، 294٢٤٠، Hass, 1979).

#### د - الكفاية الاجتماعية :

وعلى الرغم من أن المتخلفين بدرجة متوسطة يعانون من القصور فى المظاهر النمائية فانهم عن طريق الاشراف والتدريب ، يمكنهم تعلم مهارات العناية بالذات وحماية أنفسهم من الأخطار، واكتساب السلوك المقبول فى التقذية والنظافة وارتداء الملابس، ويستطيع الطفل التعرف على الأشياء باستعمالاتها وسميها ، ويتعرف على اخوته وأقاربه ، ويميز بين الصباح والمساء ، ولكنه يفشل فى معرفة المواقيت بالساعة أو معرفة أيام الأسبوع أوأسماء الشهور مع ذلك فان الكثيرين منهم يستطيعوا التنقل فى البيئة المحيطة بالمنزل، ويتعاملوا بالعملة فى الشراء ، ولكن يفشل الفرد فى تحويل العملة من عملة كبيرة

الى عملات صغيرة أو العكس، ويفشل في التمييز بين قيمة العملات الصغيرة والكبيرة (كمال مرسى : ١٩٩٦ ، ٣٢).

وفي المراهقة قد يتعارض عجز أصحاب هذه الفئة من اكتساب المهارات الاجتماعية الشخصية ، والمبادلة في اقامة علاقات ناجحة مع أقرانهم (Knerri, 1995, 489) والقلة القليلة منهم قد تتزوج أو تظل مستقلة، ولهم أصدقاء قليلون خارج نطاق الأسرة (Robertson, 1992, 298).

وعلى هذا : فانه نظراً لان نموهم العقلي لا يصل إلى المستوى الذي يمكن اصحابها من حسن التصرف ومن تحمل المسؤولية كاملة تجاه انفسهم - فان ذلك يجعلهم في حاجة إلى رعاية الآخرين ونادراً ما يحققوا استقلالاً حياتياً كاملاً عندما يكبرون ، وان كانوا يستطيعون التحرك بشكل كامل، ويكونوا نشطين جسدياً أو يظهرون دلائل النمو الاجتماعي من خلال قدرتهم على التفاهم والتواصل مع الآخرين أو الاشتراك في الانشطة الاجتماعية البسيطة .

### ٣- تخلف عقلي شديد Sever Mental Retardation

تشمل هذه الفئة حوالي ٣ - ٤٪ من المتخلفين عقلياً وهم الذين يطلق عليهم فئة المعتوهين idiot ، واحيانا يطلق عليهم فئة المعتمدين - وهم يتصفون بالخصائص التالية :

#### ١- الأداء العقلي :

تتراوح نسبة ذكاء أقرابها بين ٢٠ - ٢٥ إلى ٣٥-٤٠ ، ويتوقف النمو العقلي عند مستوى ٢- إلى أقل من ٦ سنوات (Kaplan & Sadock, 1999, 1139) .

#### ب- النضج والنمو :

عادة ما يعاني أطفال هذه الفئة من اعاقات بدنية واضحة ، ولهم أطراف غير سليمة ، وكذلك الرأس والجسم ، وغالباً ما يكونوا ضعفاء البصر أو فاقدى السمع،

ويعانون أيضاً من خلل فى بعض الأعضاء الداخلية كالقلب والرئتين. Hass) 1979, 295)، وغالباً ما يرجع تخلف هذه الفئة إلى عوامل عضوية يصاحبها كثير من التشوهات الخلقية أو ضعف فى التأزر الحركى أو نقائص أخرى تشير إلى وجود عيب أو تلف واضح فى الجهاز العصبى المركزى ( منظمة الصحة العالمية، ١٩٩٩، ٤١) .. وتتميز هذه الفئة بضعف الكلام الذى يشوبه عيوب واضحة ووجود صعوبات كبيرة فى النطق مع ضالة الحصيلة اللغوية وعدم القدرة على التعبير بجمل، وتسمية الأشياء المألوفة بصعوبة ( كمال مرسى : ١٩٩٦، ٢١) وعلى الرغم من أن الحالات العصبية شائعة بين أطفال هذه الفئة إلا أنها تميل إلى التحرك .

#### جـ- الكفاءة الاجتماعية والمهنية:

يعانى أطفال هذه الفئة من قصور شديد فى الاستقلال الذاتى والعجز عن اصدار أحكام صحيحة أو اتخاذ قرارات بأنفسهم .. كما يتميزون بعدم القدرة على حماية الفرد نفسه من الأخطار الطبيعية، والفشل فى العادات الأساسية فى النظافة والتغذية وضبط عمليات الإخراج ، وعدم القدرة على النطق، ولاتدل علاقاته الاجتماعية على وجود ارتباطات عاطفية بينه وبين الآخرين، والفشل فى أدراك الزمان والمكان : فلا يستطيع التمييز بين الليل والنهار ، وإذا خرج من بيته يفضل طريق العودة ( كمال مرسى : ١٩٩٦، ٢١).

#### د - التعلم والتدريب :

يفشل أطفال هذه الفئة فى تعلم أى مهارات للقراءة والكتابة والحساب، مع قلة الاستفادة من الخبرات اليومية ومن التدريب الاجتماعى ومن التأهيل المهنى (كمال مرسى : ١٩٩٦، ٢١) .. ومع ذلك : يمكن القيام ببعض التدريبات الخاصة المتمسة بالصبر والمجهود غير العادى لتعلم العادات الأساسية ومهارات العناية بالذات التى تمكن الطفل من تعلم المشى وضبط عمليات الإخراج وارتداء الملابس والنظافة والتغذية . والاعتماد على النفس فى الحاجات الأساسية وأحداث قليل من

السلوك المستقل وتفايدى بعض الأخطار- الا أن هذه الفئة تحتاج إلى اشراف مستمر وعناية، كما يميلون الى تكوين علاقات تشبه طريقة الاطفال الصغار (أى علاقات صبيانية ساذجة) وان كانوا يبدون منزولين عاطفياً ( كمال مرسى : ١٩٩٦ ، ٢١ Robertson, 1992, 399, Knerr, 1995, 488).

وقد تستطيع بعض الحالات عن طريق التدريب المحكم إظهار قدر يسير للغاية من المهارات التواصلية فيستطيعون التحدث أو تعلم التواصل، وقد لا يظهرونها قطعياً، كما يستطيعون التدريب على العادات الصحيحة الأولية مستفيدين من التدريب المهنى المنظم (Kandall & Hanmen, 1995, 538)

وهكذا: فان أطفال هذه الفئة يحتاجون إلى رعاية مباشرة من الآخرين مدى الحياة نظراً لأن نموهم العقلى لا يصل بهم إلى المستوى الذى يمكنهم من تحمل مسؤولياتهم نحو أنفسهم ، ويجعلهم فى حاجة ماسة إلى الإشراف والرعاية شبه الكاملة فى مؤسسات إيوائية متخصصة غالباً.

#### ٤- تخلف عقلى عميق أو جسيم Profound Mental Retardation

##### ١- الأداء العقلى :

يندرج حوالى ١ - ٢ ٪ من المتخلفين عقلياً ضمن هذا المستوى ، ونسبة ذكاء أطفال هذه الفئة أقل من ٢٠ ، والعمر العقلى أقل من ثلاث سنوات ، ويعانى الطفل من الفهم المحدود للطلبات والتعليمات وضعف القدرة على تنفيذها.. وهؤلاء الأطفال عندهم مشاكل ملحوظة تتعلق بالادراك ، ومرتبطة بالعجز العقلى الشديد، مما يشكل صعوبة بالغة فى التعلم واكتساب الخبرات (Knerr, 1995, 488).

##### ب- النضج والنمو :

يكون تخلف هذه الفئة مطبقاً ، ويصاحبه تدهور فى الحالة الصحية والتأزر الحركى، والنمو الحاسى الحركى. وفى أغلب الحالات يمكن التعرف على سبب عضوى وراء التخلف : فمعظمهم لديهم حالات عصبية غير محددة مسئولة عن

التخلف ومرتبطة غالباً بالعجز الجسدى الشديد- اذ تؤثر على أشكال العجز العصبية أو الجسمية الشديدة على الحركة فيكون اصحابها عديمى الحركة، ينتاب الكثيرون منهم حالات الصرع ، أو اختلال الابصار، أو السمع ، وتكثر بشكل خاص اضطرابات النمو الشاملة فى أكثر اشكالها شدة ولاسيما بين الافراد القادرين على الحركة ( منظمة اتصحة العالمية : ١٩٩٩ ، ٢٤٢ )

والكثيرون منهم يتميزون بالتشوهات الفريية الشكل للجسم والوجه والراس (Hass, 1979, 295) بالاضافة لذلك يوجد قصور شديد فى الاستعدادات اللازمة لنمو اللغة والكلام، ومن ثم أساليب التواصل، وما يترتب على ذلك من عجز فى الكفاءة الشخصية والاجتماعية (عبدالمطلب القريطى : ١٩٩٧-١٠٨-١٠٧).

#### ج- الكفاية الاجتماعية:

نظراً لجسامة التخلف فان قدرة هؤلاء الاطفال على العناية باحتياجاتهم الأساسية تكون قليلة جداً أو منعدمة ، وهم يحتاجون الى مساعدة ومتابعة دائمة ، ويكونوا غير قادرين حتى على توضيح احتياجات بسيطة - ومن ثم فان كلهم معتمدون على الآخرين لاطعامهم وقضاء حاجتهم وابقائهم على قيد الحياة - ولهذا يطلق عليهم فئة "المعتمدون فى الحياة". وغالباً ما تكون مدى حياة المتخلفين نوى المستوى العميق قصيرة جداً، فنادرأ ما نجد بالغين من هذا المستوى (Hass, 1979, 295)

#### د - التدريب:

حتى وقت قريب كان معظم هؤلاء الافراد عاجزين عن اطعام أنفسهم ، أو قضاء حاجتهم، ولكن الاستخدام الواسع لفنيات تعديل السلوك أدى إلى زيادة اعداد من اديهم هذه المهارات (Robertson, 1992, 399) .





## الفصل الثالث

### نظم التربية الخاصة للمتخلفين عقلياً

- مقدمة .

أولاً : - نظام العزل .

- أشكال العزل

- العوامل المرتبطة بنظام العزل

- الآراء المؤيدة لنظام العزل

- سلبيات نظام العزل.

ثانياً : نظام الدمج

- المصطلحات المرتبطة بالدمج

+ فوائد الدمج

+ أشكال الدمج

- متطلبات عملية الدمج



## مقدمة:

مرت النظرة تجاه المتخلفين عقلياً وغيرهم من نوى الاحتياجات الخاصة بتغيرات جذرية على مر العصور ، تدرجت من القسوة والقتل في العصور القديمة ، إلى النظرة الإنسانية في العصور الحديثة .. فقديمًا : كان ينظر إليهم على أنهم عالة وعبئاً ثقيلاً على المجتمع ولايرجى نفع من ورائهم، وأنهم يحملون أرواحاً شريرة فإن مكانهم السجن ، فلقد نادى أفلاطون باقامة مجتمع خال من العجزة ومن ثم دعا الى نبذ المعوقين عقلياً وطردهم ونفيهم إلى خارج البلاد ، وحرمانهم من الحقوق والواجبات المتاحة لبقية المواطنين، كما قام الاسبرطيون بالقاء المتخلفين عقلياً فى نهر أورتاس، واستخدموا معهم شتى أنواع العنف والتعذيب البدنى.. ثم جاءت تعاليم المسيحية لتكفل للمعوقين الحماية والرعاية رحمة بهم ، وجاءت الشريعة الإسلامية الفراء لترسى أيضا مبادئ المساواه والتكافل والاحترام وتكافؤ الفرص بين الأفراد، وحق كل منهم فى الحياة ، والمشاركة فى تحمل المسئولية حسب استعداداته ، ويصرف النظر عن أى دواعى تمييزيه راجعة للإعاقة أو غيرها .. إلى أن ظهرت فى القرنين الثامن عشر والتاسع عشر سياسة عزل هذه الفئات الخاصة فى مؤسسات خاصة للرعاية والتأهيل والتعليم - ومازالت سائدة حتى اليوم فى معظم بلدان العالم ، ثم جاءت سياسة الاندماج والتطبيع مع العاديين (عبد العزيز الشخص · ١٩٨٧، عبد المطلب القريطى : ١٩٩٦، ٤٦) ..

وفيما يلى نعرض لكل من نظامى العزل والدمج فى رعاية المتخلفين عقلياً ، والاتجاهات المعاصرة فى نظام الدمج .

## أولاً نظام العزل

أخذت المجتمعات تعتنى بالمعاقين لأسباب دينية تقوم على مبادئ البر والاحسان - ومن ثم كان نظام العزل يهدف الى عزل المتخلفين عقلياً فى ملاجئ أو مؤسسات أو مدارس خاصة بهم بعيداً عن العاديين أو عامة التلاميذ بحيث تقدم لهم رعاية تكفل لهم الحياة وحمايتهم من المجتمع.

### أشكال العزل:

#### ١- العزل فى المؤسسات والملاجئ :

قبل عام ١٨٠٠ كانت العناية بالأطفال المتخلفين عقلياً تتم داخل عائلاتهم وذلك قبل انشاء المؤسسات الايوائية Residential institutions .. وكانت الظروف المعيشية لهؤلاء الأطفال ممن عندهم الحالات الحادة من التخلف العقلى أكثر تدنياً بسبب بعض الامراض العضوية المصاحبة .. وعلى الرغم من ذلك : فانه فى ظل هذا النوع من الرعاية كانت توجد مساندة من المجتمع لهؤلاء الأطفال تتجلى فيما كانت تقدمه بعض الجاليات من أموال للعناية بهم حيث يقطنون .. وبذلك ظل المتخلفون عقلياً قريبين من بيئاتهم الطبيعية إما بسبب الاعتقاد فى فائدتها للأطفال ، أو بسبب عدم وجود بدائل متاحة لرعايتهم (MacMillan, 1982, 539).

وابتداء من عام ١٨٠٠ حدث تغير فى الاتجاه نحو رعاية المتخلفين عقلياً نتيجة لجهود مجموعة من الأطباء والمربين ، وقد شمل هذا التغير الاعتقاد القائل بأن " المتخلفين عقلياً يجب أن يعالجوا- فقد أولت الولايات المتحدة اهتماماً بارزاً " للمؤسسات التى يعالج بها المتخلفون عقلياً، ويتم فيها رعايتهم وتأهيلهم .. ومن البديهي أن هذه المؤسسات كانت فى بادئ الأمر صغيرة وقريبة من المراكز السكنية من أجل امداد الاسر بالمعلومات الكافية عن ابنائهم .. وقد نظر إلى هذه

المؤسسات على أنها ملأى مؤقت يتم فيه تعليم الأطفال المهارات الاجتماعية والحياتية التي تمكنهم من الرجوع إلى المجتمع والتعامل معه واختراقه .. وبسبب ايجابية هذه النظرة اعتبرت هذه المؤسسات بمثابة مدارس أولية يعالج فيها هؤلاء الأطفال ويعد تأهيلهم (Hallahan & Kauffman, 1994, 112) وفي عام ١٨٨٠ إنحسر هذا الاعتقاد وظهر ما أسماه بومستر Baumeister (١٩٧٠) نموذج "الحنو والعطف" Pity model ، وهو يتميز بنظرة تشاؤمية مصاحبة للشعور بأن هؤلاء الأطفال غير قادرين على توظيف إمكاناتهم في المجتمع .. وأصبحت وظيفة هذه المؤسسات هي إنشاء بعض الأماكن التي تقوم بتأمين احتياجات ومتطلبات المجتمع لهؤلاء الأطفال، وكانت هذه البرامج تتميز باللفظ ، ولكنها تتمتع ببعض الرصاية، ووفقاً لهذا الاتجاه أنشئت المؤسسات الجديدة التي كانت أكبر في الحجم، وتغيرت قاعدة تحمل المسؤولية عن المتخلفين عقلياً من المستوى الأقليمي إلى مستوى الدولة.. ولقد قسم الأطفال في هذه المؤسسات الى فئتين :

- ١- مجموعة ضعاف العقول : الذين يتميزون بالطاعة العمياء للبرامج المقدمة.
  - ٢- مجموعة المتخلفين عقلياً : الذين لا يستطيعون الاجابة عن أسئلة اعادة التأهيل.
- ولقد أصبح من الواضح أن هذه المؤسسات تقوم بوظيفتين اساسيتين هما :
- اعادة تأهيل الأطفال، والعناية بهم تحت الاشراف... ونتيجة لذلك قسمت المؤسسات العقلية طبقاً لهذه الوظائف، قسم الأطفال المنتمين لها طبقاً لمستوياتهم (Mac Millan, 1982, 540)

ومع بداية عام ١٩٠٠ تقلبت الآراء ضد المتخلفين عقلياً وذلك نتيجة للمعدلات العالية للجريمة، وفساد الأخلاق، وارتفاع معدل الفقر المدقع بين المتخلفين - وتبلور الاتجاه الجديد في التفكير في "تحسين النسل" eugenics scare movenent : فقد قيل ، إنه ليس من حق المتخلفين عقلياً أن يقيموا علاقات زواجية ، وأنه من

الواجب تطهيرهم وعزلهم بعيداً عن المجتمع.. ووفقاً لهذه السياسة اتفقت الآراء على أن أفضل الطرق هي عزل المتخلفين عقلياً في مؤسسات ايوائية بعيدة عن المناطق السكنية تنفيذاً لاحكام قضائية تجعل خروجهم منها مستحيلاً، واجراء عمليات جراحية لهم تجعلهم عقماء غير قادرين على الانجاب، وقد بلغ عدد الحالات التي أجريت عليها عمليات التعقيم في الولايات المتحدة وحدها ٣١٠٢٨ حالة منذ صدور القانون الى سنة ١٩٥٨ حسب ما تشير اليه الاحصاءات (رمضان القذافي : ١٩٩٤، ٩٩). ولذلك : فقد تطورت مجموعة من المؤسسات من أجل الزود عن المتخلفين عقلياً وحماية المجتمع منهم.

وبذلك : فان من أهم النتائج إن تم عزل هذه المجموعات من المتخلفين عقلياً بعيداً عن المراكز السكنية، حيث نظر إليهم على أنهم مجموعة من الماكزين ، وأنه في هذه المؤسسات يتم اعادة تأهيلهم .

وطبقاً لهذه الفكرة فقد ظهرت طريقة لعزل المتخلفين عقلياً هي نظام المستعمرات أو المعسكرات Colony System : حيث يوضع الأفراد المتخلفين عقلياً في مجتمعات تتميز بالاكثفاء الذاتي تحتوى على برامج اكتفاء ذاتي في الزراعة باستخدام الميكنة والأبحاث العلمية في مجال الزراعة، غير أنه من المؤسف أنه حدث انهيار لفكرة اكتفاء هذه المستعمرات ذاتياً، وأصبح الزحام مشكلة كبيرة ، ومن ثم : أجبرت الضغوط السياسية مجتمع المؤسسات على الاعتماد على الخارج في امداد الطعام (Hallahan & Kauffman, 1994) ولقد درس سميث وديكر وهيربرج ورويك (Smith, Decker, Herberg & Rupke ١٩٦٩) مجموعة من الأفراد المتخلفين عقلياً في إحدى المستعمرات ، ووجدوا حالات كلينيكية طبية مرتبطة بالاعاقة العقلية لدى ٨٠٪ من المجموعة ، وكان من بين الحالات التي وصفوها : عيوب في القبض على الأشياء أو الإمساك بها، والصرع ، وتلف الحواس، والاضطرابات أو المتاعب في التغذية (أحمدزيان : ١٩٩٣، ٥٧)

## ٢- مدارس ومعاهد التربية الخاصة :

وقد بدأت إرهابات الاهتمام الخاص برعاية وتعليم المتخلفين عقلياً في مدارس خاصة في أوروبا وأمريكا منذ أواخر ق ١٨ لاسيما مع بزوغ افكار المصلحين السياسيين والاجتماعيين في أوروبا والمنداه بضرورة اعتراف المجتمعات بحقوق المعوقين في الحياة، والاهتمام اللازم والرعاية الواجبه ، ونتيجة لجهود مجموعة من المربين الذين كانوا بمثابة الرواد الأوائل للتربية الخاصة (عبد المطلب القريطى : ١٩٨٦، ٤٨) .

وقد بدأت رعاية وتدريب وتأهيل المتخلفين عقلياً بجهود الطبيب الفرنسي جين ايتارد G.Itard في مطلع ق ١٩ الذى وضع برنامجا لمدة خمس سنوات لرعاية طفل الغابة (فيكتور الذى عثر عليه في غابة أفيرون بفرنسا)، ومحاولة إعادة تنشئته اجتماعيا وتعليمه الكلام والسلوك المقبول في الأكل والملبس والنظافة والتحكم في الاخراج .. وعلى الرغم من فشل جهود ايتارد كان تلميذه انوارد سيجان Seguin قد تابع جهوده في تربية وتعليم المتخلفين عقلياً والتي اسفرت عن انشاء أول مؤسسة لرعاية المتخلفين عقلياً وتعليمهم في باريس ، ثم في ولاية ماسوشتس بالولايات المتحدة بعد هجرته اليها.. كما تمخضت جهود ماريا منتسورى Montessori في ايطاليا وديكرولى Decroly في بلجيكا ، وألفرد بينيه Beinet في فرنسا، وكريستين انجرام Ingram ، دينكان Duncan .. وغيرهم في اعداد مجموعة من الطرق والبرامج الخاصة بتعليم المتخلفين عقلياً وتدريبهم تقوم على تفريد التعليم واستثارة حواس الطفل وتدريبها، وتسلسل المهارات وتدرجها، وتعديل بيئة التعلم وإثرائها، والتأكيد على اكتساب الوظائف الاستقلالية ومهارات الحياة اليومية ( فاروق صائق : ١٩٧٦، ٤٤٨، ٤٥٥، كمال مرسى : ١٩٩٦، ٢٢٥-٢٣١، عبد المطلب القريطى : ١٩٩٦، ٢٩-٥٠) ..

وقد شهدت هذه الفترة تغير النظرة للمعاقين عقلياً ، وأصبحت المجتمعات تظهر اهتماماً بهم على نحو أو آخر، ولم تعد الخدمات المقدمة لهم تقتصر على مجال الرعاية والتدريب البسيط ، بل أصبحت تهدف إلى تعليمهم وإعدادهم لأعمال نافعة، ولم تعد النظرة الاجتماعية حيالهم مركزة على جوانب عجزهم وأنها أصبحت تأخذ في الاعتبار ما يتوفر لديهم من قدرات وامكانيات (هشام عبدالله : ١٩٩٨، ٥) .. وظل الاهتمام في أوروبا وأمريكا حتى منتصف القرن العشرين تقريباً مركزاً على تجميع الأطفال المتخلفين عقلياً في مدارس ومعاهد مستقلة خاصة بهم بعيداً عن مدارس الأطفال العاديين ، وتعليمهم وفقاً لمناهج خاصة بهم عن طريق معلمين مدربين متخصصين حتى يمكن تفادي الصعوبات والمشكلات التي يمكن أن تنجم عن وضعهم مع العاديين في مدارس واحدة (عبد المطلب القريطي : ١٩٩٦، ٤٩ - ٥٠).

### **ويوجد نوعان من هذه المؤسسات**

#### **النوع الأول: دور الايواء والمدارس الداخلية :**

وفيها يتم ابعاد الطفل المتخلف عقلياً عن أسرته وإيوائه بإحدى دور الرعاية الاجتماعية أو في السكن الداخلي في مدارس التربية الفكرية، مع الحرص على خلق جو أسرى بديل يشعر الطفل فيه بالأمن والطمأنينة، ويجد الأشباع لحالته الجسمية والنفسية والاجتماعية في الوقت المناسب والقدر المناسب حيث يقوم اخصائيون اجتماعيون ونفسيون وأخصائيون في العلاج الطبيعي ومعالجون صعوبات النطق والكلام وأطباء وممرضات ومعلمين بمهام أساسية لتوفير الحاجات المعيشية للزلاء والعناية بهم ونظافتهم وتغذيتهم وتدريبهم على مهارات الرعاية الاجتماعية والترويح عنهم واكسابهم المعلومات الأساسية عن المجتمع الذين يعيشون فيه (كمال مرسى : ١٩٦٠، ٣٠٨-٣٠٩).



وفى العادة يقبل فى هذه المؤسسات الطفل الذى تكون ظروفه المنزلية والأسرية لاتمكنها من ان توفر له أدنى مستوى للتكيف ، أو اذا كانت مشاكله تؤثر على حياة الأسرة إلى درجة لا يكون هناك مفر من ابعاده من المنزل حتى ولو كان ذلك لفترة معينة.. ومن الملاحظ أن هذا النوع من الرعاية قديساعد الطفل على زيادة تكيفه الا أنها تعزله عن الاسوياء وعن حياة المجتمع، بالاضافة إلى ان هذه الدور غالبا ما تعاني من عدم توافر العاملين المتخصصين ، علاوة على أن الأطفال يجنبون من مناطق نائية يصعب معها رجوعهم يوميا إلى منازلهم ( فاروق صادق : ١٩٧٦، ٤٥٩-٤٦٠).

### النوع الثانى: مدارس التربية الخاصة والرعاية النهارية:

منذ العشرينات والثلاثينات من ق ٢٠ كان الاتجاه فى التربية الخاصة لغير العاديين قائماً على الاعتقاد بعدم ملائمة المدارس العادية لهؤلاء الاطفال . ومن ثم كان يتم تصنيف المعاقين فى فئات ( حسب نوع الاعاقة) وعزلهم عن مجتمع العاديين فى مدارس خاصة، وتميزهم بنوع من التربية منفصلا عن تربية العاديين ومفتريا عن مجتمعهم ( طلعت منصور : ١٩٩٤، ٥٩ ) ، وكانت الفصول تضم اعداداً قليلة من هؤلاء الاطفال، ويقوم بتعليمهم معلمون تم اعدادهم خصيصاً لذلك ، مع توفير برامج تعليمية خاصة بهم تساعد على رفع نضجهم الشخصى والاجتماعى وتقديرهم لنواتهم بعيداً عن أقرانهم العاديين الذين غالبا ما ينبذونهم - مما يؤثر على مفهومهم لنواتهم وتوافقهم الشخصى والاجتماعى (عبد العزيز الشخص : ١٩٩٧، ١٩٠).

وعلى ذلك : فان الخدمات فى هذه المدارس تسير بطريقة مشابهة للمدارس الداخلية الا أن الأطفال فيها غالبا ما يعوبون إلى نوبهم بعد اليوم الدراسى - فهى بذلك توفر التكيف الاجتماعى للطفل مع أسرته ولكنها تستمر فى عزلة عن أقرانه العاديين .

## العوامل المرتبطة بنظام العزل

أورد إيمان وآخرون . Eman et al (١٩٨٦) عدة عوامل ترتبط بسيادة نظام العزل يرجع بعضها للطفل المتخلف عقلياً وبعضها الآخر يرجع إلى أسرة الطفل، كما توجد عوامل أخرى ترتبط بنظام المجتمع :

### أولاً : العوامل الخاصة بالطفل :

#### ١- الذكاء والقدرات العقلية :

مما لا شك فيه أن أحد العوامل التي تؤثر في اتخاذ الأسرة قرار ايداع ابنها بمؤسسة داخلية هو درجة الضرر العقلي الواقعة على الطفل.

فنتائج اختبارات الذكاء للأطفال الموضوعين في مصحات أو دور الرعاية الايوائية تسجل درجات أقل بكثير من الآخرين الموضوعين في مدارس التربية الفكرية - حيث كان ذكاء الأطفال الموضوعين في دور الايواء أقل من ٢٠ على مقياس الذكاء .

ولقد أورد إيمان وآخرون Eman et al (١٩٨٦) أن من بين خصائص الأطفال المتخلفين عقلياً المودعين بدور الرعاية الايوائية والمدارس الداخلية أن مستوى ذكائهم أقل من ٥٣، ولدى الغالبين منهم إعاقات جسمية مصاحبة للإعاقة العقلية ، يتعلمون بالحاكاة من أخطاء السلوك، أعمارهم فيما بين ٨-١٨ سنة .

#### ٢- الإعاقة الجسمية المصاحبة :

أن ايداع الطفل بالمؤسسة الايوائية يتوقف على حجم الاضطرابات الجسمية المصاحبة لنوع الإعاقة .

- حيث أنه كلما زادت هذه الإعاقات العقلية زاد ظهور الاضطرابات العضوية مما يتطلب رعاية مؤسسية أكبر . فالتخلف العقلي البسيط لا يكون

مصحوباً بمضاعفات جسمية أو حسية مما يجعل مقدار الرعاية الصحية لأفراد تلك الفئة تتخذ في التضاؤل كلما تقدم العمر.

- وأفراد فئة التخلف العقلي المتوسط : عدداً غير قليل من المصابين بعرض داوون (المنغولين) يعانون من اضطرابات النوبه الصرعية الكبرى.

- أما أفراد فئة التخلف العقلي الشديد والعميق : فانهم يعانون عادة من مجموعة : من الاضطرابات الجسمية والحسية ، بالإضافة إلى عدم قدرتهم على المواظبة على النظافة الجسمية أو اتباع ارشادات السلامة والوقاية أو تجنب مصادر الأوبئة والأمراض المعدية مما يجعلهم معرضين دائماً لكثير من الأمراض والاضطرابات الصحية (رمضان القذافي: ١٩٩٦، ١٦١).

#### ٢- مدى قدرة الطفل على الإدراك :

فقرار الأسرة ايداع الطفل بمدرسة داخلية أو مؤسسة ايوانية قد يرجع إلى ان الطفل قد اصبح مصدراً لجلب المشاكل في حالة اختلاطه بالاطفال الآخرين خارج المنزل والتي منها : العناد، السرقة ، اشعال النيران، اقتحام المنازل، والآراء المناهضة، ثورات الغضب العارمة، عدم الاستقرار، وتقدير الذات ، عدم القدرة على النوم .. وما الى ذلك مما يجعل الاسر تشعر بعبء الطفل عليها وعلى المجتمع لعدم القدرة على فهم سلوك الطفل.

#### ٤- جنس الطفل :

قد يرتبط جنس الطفل بقرار الأسرة في ايداع الطفل مدرسة داخلية حيث وجد أن الامهات يكن أكثر أقبالاً على وضع ابنائهن الذكور في هذه المؤسسات عنها بالنسبة للإناث.

#### ثانياً: عوامل خاصة بالأسرة :

وهي عوامل تتعلق باتخاذ الأسرة قرار وضع طفلهم المتخلف عقليا في المؤسسة اما بسبب عدم قدرة الأسرة على القيام برسالتها في العناية به ، أو بسبب

عدم كفاية الخدمات الحكومية مما يسمح لهم ببقاء الطفل في المنزل .. ومن هذه العوامل :

#### ١- الطبقة الاقتصادية الاجتماعية:

أرجع ايمان وآخرون (Eman et al ١٩٨٦ : ٦٩٢-٦٩٨) الحاق الطفل المتخلف عقلياً بالمدارس الداخلية أو المصحات الايوائية إلى الطبقة الاقتصادية والاجتماعية - وان اختلفت بواقع اللاحق بين الطبقات العليا والدنيا :

\* فبالنسبة للطبقات العليا : وجد أن الحاق الطفل بالمؤسسات الايوائية يرجع إلى العائلات متيسرة الحال ومقدار دخل الاسرة وعدد الافراد الأصحاء في الاسرة ومدى تأثير الطفل على أفراد الاسرة الآخرين ووجد أن الوالدين نوى المراحل المتقدمه من التعليم يسرعون بإيداع ابنائهم في هذه المؤسسات اليوائية في سن مبكرة ، كما أن بعض الأسر تسعى إلى الحاق ابنائهم المتخلفين عقلياً بالمؤسسات والمدارس الداخلية نتيجة لاحتساسها بأنهم يشكلون عبئاً كبيراً عليهم وعلى وضعهم الاجتماعي .

\* أما بالنسبة لأبناء الطبقات الدنيا : فقد تسعى للاحاق أطفالها المتخلفين عقلياً بالمؤسسات وبور الرعاية الداخلية نظراً للفقر وعدم القدرة على اعادة هؤلاء الأبناء ، ونقص اماكن النوم إلى جانب التخلف الثقافي والرغبة في توفير عامل الرفاهية لأطفالهم في ظل أساليب الرعاية في المؤسسة التي لايمكن توافرها داخل الأسرة .

#### ٢- الخل العائلي :

عادة مايشكل الأطفال الذين يتون من منازل مفككة أو ذات علاقات اجتماعية منهارة نسبة كبيرة من المقيمين في هذه المؤسسات .. وقد أوضحت الدراسات المكثفة لكل من : أبيل وتسدال Appell & Tisdall (١٩٨٦) ، فاربر Farber (١٩٨٦) ، هونبر Hobbs (١٩٨٤) ، شيلهاز ونيهيرا Shellhaas & Nihira

(١٩٦٩) عن أن هناك ارتباط وثيق بين الأيداع بالمؤسسات وحالة الطلاق الموجوده فى أسر الأطفال الملتحقين بها .. وأشار سينجر Saenger (١٩٨٠) أن نسبة ٩٠٪ من الأطفال المتخلفين عقلياً المقيمين فى منازلهم يقيمون مع كل من أبنائهم وأمهاتهم فى حين أن نسبة ٤٠٪ من الأطفال المقيمين بالمؤسسات قد حدث انفصال بين والديهم قبل الدخول الى هذه المؤسسات.

وأوضح " أبيل وتسدال" أن نسبة ٣٧٪ من الأطفال المقيمين بهذه المؤسسات كانوا يعيشون وسط أسر مضطربة اجتماعياً وذات علاقات متقطعة ، أضف إلى ذلك فإن نسبة ١٤٪ من الآباء والأمهات لم يعترفوا بفشل علاقاتهم الزوجية ، ومن الملاحظ ان مثل هذه المعلومات لم توضح ما اذا كان الطلاق هو سبب دخول هؤلاء الأطفال إلى تلك المؤسسات الايوائية أم أن هؤلاء الأطفال كانوا هم السبب الرئيسى فى هذا الطلاق ، أو أن وصول الأسرة الى قرار الحاق ابنائهم بالمؤسسات هو الدافع المحرك الاساسى لعملية الطلاق وعلى الرغم من أن سوء العلاقات الزوجية ليس على درجة من الوضوح إلا أنه صورة من صور الخلل العائلى.

ومن البديهي أن نجد أن كلا من الأزواج المنفصلين أو المطلقين أو عند موت أحد الوالدين ووجود والد واحد يعتنى بالطفل غير قادر على إعالة حيث أنه يتطلب فى عنايته جهد فائق وعناية مستمرة قد تطول إلى أجل غير مسمى (MacMillan, 1982) .

### ٣- الإخوة الأسوياء:

ان عدد الاخوة الأسوياء فى الأسرة قد يكون أحد العوامل الهامة فى ايداع الطفل المتخلف عقلياً إحدى المؤسسات أو المدارس الداخلية .. وفى الطبقات الاجتماعية العليا فان الابوين يعيشان فى حالة القلق مخافة تأثير هذا الطفل على بقية أخوته .. وقد أوضح كل من أبيل وتسدال Appell, Tisdall أن العدد الأكبر من هؤلاء الأطفال المقيمين فى تلك المؤسسات ينتمون إلى أسر تحتوى على عدد

كبير من الأطفال الأسوياء .. وأشار فاربر Farber الى ان القلق يزداد داخل الأسر كلما كانت حالة الطفل العقلية مدنية - ووجد أن هناك عاملين أساسيين لهما الدور الأساسي في ايداع الطفل هذه المؤسسات هما:

أ - جنس الأخوة الأسوياء .

ب - قرب أوبعد الفترة العمرية بين الطفل المعاق وأخوته الأسوياء .

فقد أظهرت الأخت السوية حالات الاضطراب في شخصيتها وذلك بسبب احتكاكها بأخيها المضطرب عقلياً . في حين أظهر الأخوة تأثيراً معاكساً لما أظهرته الفتيات.

ويرجع فاربر هذه النتيجة إلى أنه :

- بالنسبة للذكور : فإن الأم عادة ما تتشغل عن متابعتهم بسبب إعطاء معظم وقتها لذلك الطفل المعاق مما يعطيهم قدر من الحرية والمرونة .

- أما بالنسبة للبنات : وخاصة الأخت الأكبر عمراً : فمن المنتظر منها أن تقوم بدور مساعد في العناية بذلك الطفل - وبالتالي فإن وجود هذا الطفل يحتل مسئولية إضافية على عاتقها ، كما وجد أن الأخت السوية عادة ما تكون على علاقة متوترة مع والدتها، وذلك على النقيض من الأخت الأخرى التي لم تتعامل مع أخيها المعاق، فالإباء عادة ما يكونوا غير راضين عن بناتهم ذلك لأنهم لم يعنوا بأخيهم المعاق مما يضطر الأسرة في نهاية الأمر إلى ايداعه بمؤسسة أيوائه أو مدرسة داخلية (MacMillan, 1982).

### ثالثاً : عوامل تتعلق بالمجتمع :

وهي عوامل تتعلق بضغط المجتمع ومدى توفر خدمات الرعاية للطفل والأسرة والحالة الاقتصادية واتجاهات المجتمع نحو المتخلفين عقلياً .. وذلك على النحو التالي :

## ١-الضغط الاجتماعيCommunity Pressure

فى العديد من الحالات نجد أن معظم الأسر قد أجبرت أو أستسلمت للضغط من قبل السلطات لادخال ابنائهم المتخلفين عقليا لمؤسسات الرعاية أو المدارس الداخلية .. كالضغط القانونية أو نظم التعليم . ممايشكل ضغطا مؤكداً وواضحاً من قبل المجتمع على عزل الطفل المتخلف عقلياً ولغظه خارج الاطار الاجتماعى.

## ٢-الخدمات المتاحة فى المجتمعService available in Community

ان مدى توافر الخدمات والامكانيات الخاصة بالرعاية الطبية والاجتماعية داخل المجتمع قد يكون العامل الحاسم فى اتخاذ قرار عزل الطفل وابعاده عن أسرته (Mac Millan, 1982) فالعائلات التى تعيش فى مجتمعات ذات خدمات قليلة أو غير متاحة يكونوا أكثر ميلاً إلى ايداع اطفالهم بهذه المؤسسات الايوائية .. واذا كان معظم الاطباء ليس لديهم الخبرة الكافية أو أن معدات وأبوات التدريب والتأهيل ناقصة أو غير موجودة فى هذا المجتمع - نجد أن معظم الأباء يرون أن أبنائهم سوف يحظون بقدر كاف فى الرعاية اذا أودعوا بهذه المؤسسات الايوائية الداخلية .

## ٣-الحالة الاقتصادية للمجتمع:

أوضح فاربر Farber (١٩٨٦) فى تحليله الذى قدمه عن أطفال المؤسسات الايوائية فيما بين عامى ١٩٢٢ - ١٩٨٦ وجد أن نسبة تواجد الاطفال الذين يبلغ نسبة ذكائهم أكثر من ٥٠ فى المؤسسات قد تأثرت ويشده بمعدل الرخاء والكساد الاقتصادى للمجتمع. فأكبر نسبة من تواجد مثل هذه الفئة كان فى سنوات الكساد الاقتصادى فى الثلاثينات، وأن هذا المعدل قد تراجع بعد الحرب العالمية الثانية.

ونجد أيضاً أن عملية الحراك الاجتماعى يعتبر أحد العوامل الاقتصادية لاتخاذ هذه القرارات ، فالأسر التى تلوى أطفالها المتخلفين عقليا فى المنزل تعاني

من مهبوط في مستواها الاجتماعي وقد علق فاربر Farber على ذلك موضحاً : أن الأسر التي تحظى بفرصة الحراك الاجتماعي تنتقله من طبقة إلى طبقة إلى طبقة اجتماعية أرقى فانهم يسعون إلى التخلص من أى معوقات قد تعوق هذا الانتقال - ولذلك نجدهم يسعون للتخلص من أبنائهم المتخلفين عقلياً بإيداعهم المؤسسات الداخلية (Mac Millan, 1982)

#### ٤- كسب التعاطف العام لصالح المتخلفين عقلياً:

تختلف الآراء فيما يتعلق بإلحاق الأطفال المتخلفين عقلياً بالمؤسسات الداخلية باختلاف الاتجاه العام نحو هذه الفئة من الأطفال... ففي الوقت الذي ساد فيه اتجاه تحسين النسل وتحييده بالنسبة للمتخلفين عقلياً كان المجتمع يحبذ ادخال هؤلاء الأطفال المؤسسات الايوائية باعتبارها الحصن المنيع الذي يحمى المجتمع من المشاكل الناجمة عن المتخلفين عقلياً. أما الآن وفي الظروف الراهنة : فان الرأي العام يميل إلى الحد من تواجد هؤلاء الأطفال في تلك المؤسسات واشراكهم في جماعات اجتماعية متفاعلة تساعد على التأقلم مع المجتمع ... مع قصر الابداع بالمؤسسات على الأطفال الذين ينحدر مستوى ذكائهم عن ٥٠ .

#### الآراء المؤيدة لنظام العزل

نادى الكثيرون - وما زالت تلك الآراء سائدة في كثير من المجتمعات - بضرورة وضع نوى الاحتياجات الخاصة في مؤسسات ومدارس خاصة بهم .

وتورد الآراء المؤيدة لنظام العزل بعض المبررات منها:

١- ان وضع نوى الاحتياجات الخاصة في مؤسسات ومدارس خاصة بهم يساعد في امكانية مواجهة حاجاتهم التربوية في فصول تضم أعداداً قليلة منهم حيث يقوم بتعليمهم معلمون تم أعدادهم خصيصاً لذلك ، مع توفير برامج تعليمية خاصة بهم.



- ٢- ان نظام الرعاية العزلية داخل مدارس مستقلة يعد أمراً محتوماً لا مفر منه بالنسبة لنوى الاعاقات الحادة ، وان نظام الدمج مع العاديين في المدارس العادية يمكن فقط بالنسبة لنوى الاعاقات البسيطة أو المتوسطة كأصحاب الاعاقات العقلية البسيطة القابلين للتعلم وضعاف البصر وضعاف السمع .
- ٣- ان نظام العزل يناسب الظروف الاقتصادية لكثير من المجتمعات النامية التي تعاني ظروف اقتصادية متدنية لاتمكنها من تهيئة المدارس العادية وتنظيمها وتوفير التجهيزات المادية والفنية والكفاءات البشرية المدربة اللازمة لتربية نوى الاحتياجات الخاصة بدمجهم مع العاديين داخل هذه المدارس ( اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة : ١٩٩١ ، ١٩٩٦ ، ١٩٩٧ ) .

### سليبات نظام العزل

تعرض نظام العزل بالمؤسسات والمدارس الداخلية في السنوات الأخيرة الى درجة كبيرة من النقد وذلك بسبب عدم قدرة هذا الطفل في أن يحيا حياة طبيعية نتيجة للمشكلات التي تحدث بهذه المؤسسات ، من هذه المشكلات :

#### ١- سوء حالة المؤسسات :

فلقد قدم رئيس لجنة العناية بالمتخلفين عقليا سنة ١٩٨٢ تقريراً عن حالة بعض المؤسسات الايوائية اشار فيه إلى ان: " غرف العزل عبارة عن غرف صغيرة جداً تسع فقط لسرير صغير وعادة توحيد أبوابها على من فيها فترة زمنية طويلة وكان نزلاء المؤسسات يقضون فترة من فترات العقوبة في احد السجون . كما أن هذه المؤسسات ينقصها الخدمات الطبية خاصة تلك التي تستخدم في حالات الطوارئ، وتستخدم الرعاية الطبية بطريقة عشوائية دون استشارة الاطباء المعالجين ( Mac Millan, 1982, 552 ) .

#### ٢- الزحام الشديد Over Crowding

حيث وجد أن السعة الرسمية في بعض المؤسسات تتعدى احتياجاتها من المتخلفين عقلياً وترتب على ذلك ان المؤسسات التي انشئت لتستوعب ٢٥٠ نزيراً

تجد نفسها أمام ٤٠٠ فزيل وعلى الرغم من الجهود التوسعية فى الابنية والهيئات العاملة بهذه المؤسسات الا أن ظاهرة الزحام المزمّن فى بعض المؤسسات تجعل اعادة تأهيل هذه الأعداد بون قدرة الأطفال على التكيف الاجتماعى.

## ٢- ضعف التمويل Under- Financing

اذ تستلزم استراتيجية العزل تكلفة اقتصادية باهظة لاقامة الابنية والمرافق والتجهيزات المدرسية وصيانتها، واعداد المعلمين والاختصاصيين والاداريين .. ولقد وجد هوبز Hob (١٩٧٥) أمثلة على ضعف التمويل فقد وجد أنه بين عامى ١٩٦٦، ١٩٦٧ تكلفت المؤسسات فى الولايات المتحدة ( ماعدا الاسكا) من ٢-١٢ دولاراً للفرد - بالمقارنة بما كان ينفق فى حدائق الحيوان الذى كان يقدر بحوالى ٧ دولارات للحيوانات الكبيرة (Mac Millani 1982, 556).

ولقد وجد أن البرامج العزلية تحتاج إلى تكاليف فادحة فى الإنشاء والتجهيزات أو التشغيل والاقامة، كما أن مستوى الجودة دائما كان محل شك ، وأدى الأمر الى قرارات من السلطات المحلية بضغط الانفاق أو تحويل المؤسسات إلى وحدات اجتماعية صغيرة - اضيف إلى ذلك أن البرامج المحمية كانت باهظة التكاليف ولاضمان لاعتبارها مرحلة يترك الفرد بعدها المؤسسة إلى المجتمع ، مما جعل التكاليف أكبر وخاصة فى حالات اعادة التأهيل (فاروق صادق :١٩٩٨: ٥-٦).

## ٤- آثار المؤسسات على المقيمين بها :

ترتب على عزل الأطفال المتخلفين عقليا عن أقرانهم العاديين ما يلى :

### ١ - الاغتراب عن المجتمع :

حيث ارتبط عزل المتخلفين عقليا فى مؤسسات ومدارس خاصة بهم بمشكلات " الوسم" والصاق مسميات تظل قرينة بهم ، وسيادة الاتجاهات السلبية التى تعطل امكانيات النمو لديهم (طلعت منصور ١٩٩٤) والصاق مسميات تظل قرينة بهم طوال حياتهم ولايعرفون الا بها من قبل أقرانهم ( محمد حسنين العجمي ٢٠٠٠، ٣٢٢).

وترتب على ذلك وجود حواجز نفسية بينهم وبين أقرانهم العاديين مما يؤدي إلى صعوبة تقبل كلا الطرفين لبعضها البعض، ويزيد الفجوة والنفور بينهما - خاصة بعد تخرجهم من المدرسة وبخولهم إلى المجتمع ( محمد عبد الغفور : ١٩٩٩، ١٦٢).

والطفل غالبا ما يمثل لوصفه بالاعاقة والنظرة التشاؤمية لاستعداداته وقدراته، كما يشعر بانعدام القيمة الذاتية ، مما يؤثر سلبيا على نموه النفسي والتعليمي والاجتماعي. ويعوق نمو مفهوم إيجابي عن ذاته ( عبد المطلب القريطي : ١٩٩٩، ٥٣).

#### ب- انعدام السلوك التوافقي بينهم :

فتعلم وتدريب المتخلفين عقليا منغلين عن الأطفال العاديين يؤثر سلبا على مفهومهم لذواتهم وتؤدي العزلة إلى تدعيم السلوك اللاتوافقي من خلال محاكاة الأطفال لبعضهم البعض (عادل خضر، مايسه المفتي : ١٩٩٢، ٢٧٢) .. كما أن عزل المتخلفين عقليا عن أقرانهم العاديين وعدم تكيف وضعهم الاجتماعي ضمن نفس البيئة المدرسية التي يتعلم فيها العاديين تتسبب في الكثير من المشاكل التي تترد سلبا على أدائهم وتفاعلهم الاجتماعي الإيجابي وما يشكل المطلوب أو الاستفادة منهم كطاقات بشرية فاعلة داخل المجتمع (أميره بخش : ١٩٩٢، ٥٤٣-٥٤٤).

وبذلك لا تتناسب استراتيجيات العزل للتربية نوى الاحتياجات الخاصة مع الهدف المرجو من جراء فلسفة التربية الخاصة بالمعوقين الا وهو العودة بالمعوق إلى المجتمع بتأهيله مجتمعا لا عزله عنه ( محمد حسنين العجمي : ٢٠٠٠، ٢٢٢).

#### ه- قصور الخدمات التربوية والتأهيلية والتفاوت بينها :

بالإضافة لذلك : فإنه يؤخذ على نظام العزل أنه غالبا ما يقتصر على مناطق معينة كالعواصم والمدن الرئيسية والمناطق ذات الكثافة السكانية والعمرانية

العالية، ولا تستوعب سوى عدد محدود من الأطفال نوى الاحتياجات الخاصة أو فئة منهم دون غيرها - وهو ما يحول دون التوسع فى الخدمات التربوية والتأهيلية ونشرها ( عبد المطلب القرطى : ١٩٩٩ ، ٥٤).

وتشير احصاءات اليونسكو إلى ان نسبة المعوقين فى معظم بلدان العالم - عدا أمريكا وبعض الدول الأوروبية لا يتجاوز ٥% مما يعنى أن ٩٥% منهم يفقدون الرعاية المنظمة، وان قارتى آسيا وأفريقيا بهما حوالى ٨٠% من اجمالى المعوقين فى العالم بينما نسبة الذين يحظون بخدمات خاصة لا يتعدى ١% ( عبد العزيز الشخص : ١٩٨٧ ، ١٩٠-١٩١).

#### ٦- أسلوب الرعاية داخل المؤسسات :

فلقد تم انتقاد أسلوب رعاية المتخلفين عقليا داخل مؤسسات ومدارس التربية الفكرية على أساس أنها يقدم بها مناهج هزيلة ، يقوم بتدريسها مدرسون أقل كفاءة من المدرسين الذين يقومون بالتدريس فى المدارس العادية مما يقلل من فرصهم للتوافق فى الحياة (عبد العزيز الشخص : ١٩٨٧ ، ١٩٠).. بالإضافة إلى ان تربية المتخلفين عقليا فى ظل نظام العزل يركز على جوانب القصور والضعف لديهم لا على ما تبقى لديهم من قدرات وامكانيات ، مما يدعم اوجه التباين والاختلاف لا أوجه التشابه والتقارب فيما بينهم ، وتؤكد نظرة المجتمع لهم بأنهم دون العاديين فيما لديهم من قدرات وامكانيات ومهارات ، بالإضافة إلى ان استراتيجيات العزل تدعم المركزية فى توزيع الخدمات التربوية الخاصة بهم بجانب التفاوت فى توزيعهم بين المدينة والقرية على مستوى المحافظة الواحدة ( محمد حسنين العجمي : ٢٠٠٠ ، ٢٢٢).

#### ٧- اهدار حقوق الفئات الخاصة :

ان ثنائية النظام التربوى الذى يخصص تعليمأ عادياً للغالبية من التلاميذ، وتعليمأ خاصا للأقلية يحمل فى طياته إغفالا لحق فئة من التلاميذ فى ان ينتظموا

مثل أقرانهم العاديين على المقاعد الدراسية في المدارس القريبة من منازلهم  
لا يبعزل عنهم في مراكز ومؤسسات أو مدارس خاصة .

#### ٨- زيادة أعداد المتخصصين في التربية الخاصة :

ففي كثير من الدول المتقدمة والتي اهتمت بالتربية الخاصة والتأهيل أنشأت  
الكثير من الكليات أو الأقسام الأكاديمية والدبلومات في مختلف تخصصات الميدان  
، فتراكم لديها أعداد كثيرة من الخريجين الذين تم تدريبهم على برامج العزل في  
الوقت الذي انخفض فيه عدد المقبولين في هذه البرامج لعدم قدرة هذه المؤسسات  
عن الإستيعاب وزيادة قوائم الانتظار ، وأدى ذلك الى تراكم العاملين والمتخصصين  
في المؤسسات القديمة بلا عمل مناسب - فأصبحت الوفرة زيادة تنشأ عنها بطالة ،  
وفي الجانب الآخر في المدرسة العادية وجد ان تدريب المدرس العادي أسهل  
وأرخص من مدرس التربية الخاصة ، ومن ثم زاد عدد المعلمين بين المتخصصين  
في التربية الخاصة ( فاروق صادق : ١٩٩٨ ، ٦) .

#### ثانياً : نظام الدمج

مع بداية النصف الثاني من ق ٢٠ ، ومع تزايد الانتقادات لنظام العزل ،  
بدأت التوجهات في التربية الخاصة تتحول من اتجاه العزل إلى الدمج مع الأطفال  
العاديين - فهي تربية تقوم على " الوصل لا الفصل " بين مجتمع العاديين وغير  
العاديين ، وتسعى الى دمج المعاقين في جسم المجتمع ، واندماجهم فيه كأعضاء  
وظيفية و " انتمائهم " إليه كمواطنين فعالين ( طلعت منصور : ١٩٩٤ ، ٦٠) .

ولقد دعم هذا الاتجاه بقوانين تكفل الحق لنوى الاحتياجات الخاصة فقد  
صدر القانون العام الأمريكي " التربية لجميع الأطفال المعاقين " في عام ١٩٧٥  
ليؤكد على أن المعاق له الحق في أن يتلقى التعليم العام المناسب والمجاني من  
خلال برنامج تربوي فردى يقدم له في بيئة تربوية بعيدة ما أمكن عن القيد والعزلة

والمتوفرة فى المؤسسات الخاصة .. وفى بريطانيا : أصدر المكتب الاجتماعى للديوان الملكى قانوناً تربوياً تضمن فصلاً عن المعاقين يدعو المناطق التعليمية فى انجلترا وويلز إلى أن كل من هو بحاجة إلى خدمات تربوية خاصة - بما فيهم المعاقين - له أن يتلقاها فى المكان المناسب الذى تقرر له لجان متخصصة تضم ولى أمر الطفل المعاق (محمد عبد الغفور : ١٩٩٩ ، ١٦٣).

وقد أخذ المجتمع العالمى بهذا الاتجاه الذى يسعى إلى الاندماج من خلال شعار العام الدولى للمعوقين (١٩٨١) " المساواة والمشاركة الكاملة" ومن خلال مفهوم " مجتمع للجميع" - حيث يشير المفهوم إلى مسئولية المجتمع حيال أفراد المعاقين ، وتغير المجتمع يتلام مع متطلبات جميع أفراد ، وجاء الاعلان العالمى " التربية للجميع" نتوجهاً لأبرز سمات هذه المرحلة، وبدأت فى السنوات الأخيرة المنداه بضرورة اتخاذ الاجراءات اللازمة لحماية المعاقين من التمييز ، وتمكنهم من الوصول إلى الاستفادة من مختلف الأنشطة والخدمات المتوفرة فى المجتمع (جونسون : ١٩٩٤ ، ٩٢-٩٣) .. وبدأ هذا الاتجاه فى الانتشار فى الكثير من المجتمعات حتى عم الدول الأوروبية وكندا ، وشاع فى بعض دول العالم الثالث مثل ماليزيا والهند - فى الوقت الذى تتزايد فيه اعداد من هم بحاجة الى هذا النوع من التربية (محمد عبد الغفور : ١٩٩٩ ، ١٦٣).

### المصطلحات المرتبطة بالدمج

لقد شاع العديد من المصطلحات للإشارة الى عملية ابعاد نوى الاحتياجات الخاصة عن المؤسسات الداخلية وتقريبهم من الحياة فى المجتمع كغيرهم من الأفراد العاديين - ومن هذه المصطلحات مايلى :

#### ١- التحرر من المؤسسة :

يشير مصطلح التحرر من المؤسسة Deinstitutionalization إلى تلك العملية التى تتضمن إبعاد المعوقين عن المؤسسات الخاصة أو الداخلية، ووضعهم

فى بيئات مفتوحة وأقل تقييداً لحرّياتهم قدر الامكان، بمايسمح برعايتهم وتزويدهم بالتدريب والتأهيل الذى يمكنهم من الحياة مع أقرانهم العاديين (عبد العزيز الشخص : ١٩٨٧، ١٩٩٣).

ويرى طلعت منصور (١٩٩٤:٦١) أن مصطلح التحرر من المؤسسات يعنى الدعوة للتخلى عن مؤسسات رعاية المعوقين، وتوفير بيئة أشبه بالبيئة الاسرية لرعايتهم، والعمل على توفير أشكال الحياة اليومية التى تقترب قدر الامكان من الظروف العادية للمجتمع، إلى جانب توفير الخدمات الشاملة أكثر من الخدمات المنفصلة.

كما يقصد بالتحرر من المؤسسة : تمكين نوى الاحتياجات الخاصة من تربية تستجيب لاحتياجاتهم الخاصة فى مدارس عادية بدلاً من المؤسسات الخاصة ، وفق صيغ متنوعة ، كما يعنى أيضاً: بذل أقصى ما يمكن من الجهد لتسهيل مشاركة الطفل المعاق فى كامل الأنشطة التربوية والجماعية للمدرسة ( ماجده عبيد: ٢٠٠٠، ١٩٧-١٩٨).

## ٢-التعمود أو التطبيع نحو العادية :

يقصد بالتطبيع Normalization تزويد الأطفال نوى الاحتياجات الخاصة بخبرات الحياة العادية سواء داخل الفصل الدراسى أو خارجه . بحيث تتاح أمامهم الفرص لملاحظة سلوك الآخرين والتفاعل مهم فى ظل ظروف ومواقف عادية (فتحى عبد الرحيم : ١٩٨١، ٢٥٥).

ويرى عبد العزيز الشخص (١٩٨٧) أن مصطلح التطبيع يقضى بأن تتاح للمعوقين نفس أساليب وظروف وقرص الحياة العادية المتاحة لبقية أفراد المجتمع . ويشير وولفنسبرجر(wolfensberger) (١٩٨٠) أن مصطلح التطبيع يشير إلى عملية استخدام وسائل الثقافة العادية لمساعدة المعوقين على الحياة فى ظروف

أو مستوى يماثل تلك الظروف التي يعيش فيها الأفراد العاديين ، كما يتضمن تعليم المعوقين أساليب السلوك المناسبة، وتشجيعهم على استخدامهما ، وتعويدهم على الظهور بالمظهر اللائق ، وتعريفهم بخبرات متعددة تقرهم من أساليب الحياة العادية وتيسر لهم الاندماج فيها . ( عبد العزيز الشخص : ١٩٨٧ ، ١٩٩٣ - ١٩٩٤ ) .

ويرى مكميلان MacMillan ( ١٩٨٢ : ٥٧٨ ، ٥٨٤ ) أن التطبيع يعنى : أن تتيح للمختلفين عقلياً كل أنماط وظروف الحياة اليومية والقريبة قدر الامكان من الاتجاه الرئيسى السائد فى المجتمع - بأن يتاح لهم احتكاك أكبر بالناس من خلال زيارة المتاحف والمشاركة فى الحفلات أو العمل فى المجتمع عندما تسمح حالة الفرد بذلك . واقترح : بأن نفرق بين تطبيع المكان ( البيئة ) وتطبيع الفرد .

-**فالمقصود بتطبيع البيئة:** هو عملية تطوير السكن والمدارس والخدمات المتاحة فى المجتمع لتكون أكثر ملاءمة وموافقة للمعايير الحضارية، وإن تخلو البيئة من أى إثارة لمشكلة الشخص التى تسبب شعور بالخزى الذى يصاحب التخلف العقلى .

-**أما المقصود بتطبيع الفرد :** فهو اكسابه المهارات اللازمة لتقليد الأوبار والمسئوليات الاجتماعية .. وعلى هذا : فإن التطبيع نحو العادية عملية قوامها النظره الى المعوق " كشخص عادى" ، وبالتالي الى حقه فى النمو فى بيئة عادية " قدر الامكان .. ومن المقترحات لتطبيق مبادئ التطبيع - ما يلى :

١- تخطيط وإدارة الخدمات المقدمة للمعوقين على نحو يتلام مع المعايير الثقافية وأنماطها فى المجتمع .

٢- أن يسمح للأشخاص المعوقين بأن يخبروا النظام العادى للحياة اليومية (كالملبس والمأكل والتعاملات) ولندرة الحياة ( كالأنشطة الملائمة لعمر الفرد) وهى تلك الخبرات الباعثة على تضجهم .



- ٢- احترام رغباتهم واختياراتهم ، اعطائهم امتيازات اقتصادية ومدنية عادية.
- ٤- تزويدهم بتربية وتدريب ورعاية أقرب إلى العادية فى حجمها ومظهرها .
- ٥- توفير الخدمات الشاملة أكثر من الخدمات المنفصلة قدر الامكان. (طلعت منصور : ١٩٩٤ ، ٦١).

### ٣-توحيد المساق التعليمى:

قدم كوفمان وجوتليب وأجارى وكوكيك Kaufman, Gottlieb, Agard & Kukic عام ١٩٧٥ مصطلح توحيد المساق التعليمى Mainstreaming : وعرفوه بأنه " الاندماج التعليمى والاجتماعى المؤقت بين نوى الاحتياجات الخاصة المؤهلين للاستفادة من البرامج التربوية مع أقرانهم من الاطفال العاديين فى صفوف المدرسة العادية ، وذلك بتصميم خطط تربوية منظمة ومبرمجة ، موضع فيها مسئوليات القائمين على البرنامج والنواحى التعليمية والادارية".

وبذلك يحدد هذا التعريف العناصر التالية :

- أ - المكان الذى سيوضع فيه الطفل مع زملائه العاديين .
- ب - المدة التى سيوضع فيها ( اندماج مؤقت ) - وقد أكدت التقارير ان الطفل يجب ان يتعلم فى فصل عادى بنسبة ٥٠٪ أو أكثر من اليوم الدراسى.

ج - يتحدد ما يقوم به الطفل (اندماج تعليمى) ، كما يتحدد مع من يتفاعل أثناء اليوم الدراسى ( الجانب الاجتماعى ).

- د - يحدد مسئوليات المعلمين وغيرهم من العاملين لضمان التماسك فى أداء الخدمات (Mac Millan, 1982, 512-513).

وعرف هيجارتى Hegarty (١٩٨١) مصطلح توحيد المجرى التعليمى بأنه تعليم الأطفال نوى الاحتياجات الخاصة فى المدارس العادية - بحيث يتم تزويدهم بيئة طبيعية تضم اطفالاً عاديين ، بما يسهم فى تخليصهم من عزلتهم ( عبد العزيز الشخص : ١٩٨٧ ، ١٩٥).

كما أن توحيد المجرى التعليمي : مفهوم للتعبير عن خدمة مقدمه للأطفال المعاقين داخل البرنامج الدراسي العادى ، بحيث تحل المدرسة العادية المكونة من فصول مشتركة من الأطفال العاديين والأطفال المعاقين محل المدارس الخاصة بالمعاقين ( إيمان الكاشف، عبدالمصبور: ١٩٩٨ ، ٨١٨).

ويعرف لينش وآخرون (١٩٩٩ ، ١٧) الدمج أو توحيد المجرى التعليمي بأنه : نظام يساعد الاطفال المعاقين على الحياة والتعلم والعمل فى اماكن خاصة، بحيث يجدون فرصة كبيرة للاعتماد على النفس قدر طاقاتهم وامكانتهم .

ويعرف برنامج البداية رأساً Head - Start Program توحيد المجرى التعليمي على أنه : وجود الأطفال المعاقين مع الأطفال العاديين فى نفس حجرة الدراسة، وبذلك يعطى الطفل المعاق الفرصة لاقتحام الحياة الطبيعية، واعطائه فرصة أفضل فى التحسن والاعتماد على النفس فيما بعد، ومن خلال اللعب مع غيره من الأطفال يعرف الكثير عن نفسه ، كما يتعلم طريقة الأخذ والعطاء مع الآخرين فى الحياة وعدم الاعتماد على الآخرين - وفى اطار ذلك تكون المعلمة على دراية كاملة بكيفية تطوير الطريقة التعليمية والأنشطة لى تتناسب مع الطفل المعاق (لينش وآخرون: ١٩٩٩ ، ١٧-١٨).

كما أن توحيد المساق التعليمي يعنى : وضع الطفل المعوق مع الطفل العادى داخل اطار التعليم النظامى العادى ولمدة قد تصل الى ٥٠٪ من وقت اليوم الدراسى ، مع تطوير الخطة التربوية التى تقدم المتطلبات النظرية والاكاديمية والمنهج العلمى أو المقرر الدراسى، ووسائل التدريس التى تحقق الأهداف المرجوة، مع تعاون التربويين فى نظامى التعليم الخاص والتعليم النظامى من أجل رعاية وتعليم المعوقين بفئاتهم المختلفة اثناء وقت الدمج فى بيئة التعليم النظامى ( محمد حسنين العجمي : ٢٠٠٠ ، ٣٢٢).

#### ٤- مبادرة التربية العادية:

يبنى مفهوم مبادرة التربية العادية The Regular Education Initiative على افتراض ان الأطفال ذوي الاعاقات البسيطة يجب ان ينظر اليهم كمسئولية مشتركة لجميع المعلمين، بدلاً من أن يكونوا مسئولية معلمى التربية الخاصة فقط ... فبدلاً من انشاء أو توفير برامج يتم بموجبها استبعاد الطلاب ذوي الاعاقات البسيطة من بيئة الصف التربوى العام بهدف التدريس المتخصص ، فانه يتم تعديل وتكييف فصول التربية العامة لتلبية الاحتياجات المتنوعة للمتعلمين ... وبذلك/ يقوم مفهوم مبادرة التربية العادية على فلسفة ترى أن جميع الطلاب قادرين على التعلم فى جميع البيئات حتى لو كانوا مختلفين فى خصائصهم العقلية أو السلوكية أو الجسمية (ديان يرادلى وآخرون : ٢٠٠٠ ، ١٧).

وبذلك فان مفهوم مبادرة التربية العادية تعتبر خطوة أقرب للدمج المدرسى الشامل inclusion من مفهوم توحيد المجرى التعليمى Mainstreaming وبذلك لان التركيز تم على تعديل الموقف التربوى العام ليكون طبيعياً وداعماً للطلاب الذين يعانون من إعاقات بسيطة، ومع ذلك فهو لا يتسم بالشمولية التى يتميز بها الدمج المدرسى الشامل بسبب فشله فى تلبية احتياجات الطلاب الذين يعانون من اعاقات شديدة .

#### ٥- الدمج والتكامل:

تستخدم كلمة الدمج Integration : للدلالة على التناسق بين الأجزاء لتكون كلاً واحداً متكاملأ، وفى النظم التربوية تعبر عن دمج النظم المنفردة الى نظم أكثر تكاملاً للأفراد الذين سبق تقديم نظم أو خدمات منفصلة لهم سواء كان ذلك بسبب الجنس أو الأصل العرقى، أو عوامل أخرى (فاروق صادق ١٩٩٨ ، ٢٦٤)

وفى ميدان التربية الخاصة : كان مصطلح الدمج يشير بشكل عام الى تكامل الانشطة الاجتماعية والتعليمية للأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم فى اطار

البرامج التعليمية العادية جنباً إلى جنب مع زملائهم الذين يتمتعون بقدرات عادية (فتحي عبد الرحيم : ١٩٨١ ، ٢٥٤).

ويرى كوفمان Kaufman (١٩٨١) أن الإدماج يتضمن " وضع الأطفال المعوقين عقليا بدرجة بسيطة في المدارس الابتدائية العادية ، مع اتخاذ الاجراءات التي تضمن استفادتهم من البرامج التربوية المقدمة في هذه المدارس " .. ويرى مادن وسلاين Madden & Slain (١٩٨٣) أن الدمج يعني : قضاء الأطفال ذوي الحاجات الخاصة أطول وقت ممكن في الفصول العادية مع امدادهم بالخدمات الخاصة اذا لزم الأمر ، كما يعني : ضرورة تعديل البرامج الدراسية العادية قدر الامكان بحيث تواجه حاجات هذه الفئة من الأطفال مع إمداد مدرسي الفصل العادي بما يحتاجون إليه من مساعدة ( عبد العزيز الشخص : ١٩٨٧ ، ١٩٥).

ويشير طلعت منصور (١٩٩٤ : ٦٢) إلى أن الدمج يؤكد على تربية ورعاية المعوقين مع العاديين في سياق بيئة أقرب الى العادية قدر الامكان .. ويعني الدمج تكامل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في اوضاع وبرامج التربية النظامية - الا اذا كانت مشكلات هؤلاء الأطفال تصل الى درجة من الشدة لا تمكنهم من التوافق مع البرامج العادية .

ويعرف طلعت منصور الدمج بأنه : " حالة تهيؤ أو استعداد عام لدى المربين والمعلمين والعاملين مع المعوقين ولدى الوالدين ، والمجتمع بصفة عامة لتوفير تعليم للأطفال المعوقين داخل البيئة المهيأة للأطفال العاديين في المدرسة العادية والمنزل العادي والبيئة المحلية حينما تبنى الجوى من هذا الدمج ".

وهناك فريق من الاختصاصيين يرون أن مصطلح التكامل ( وهو اتجاه أمريكي) يعد أكثر ملاءمة للتعبير عن اتجاه الدمج - حيث يتضمن عملية تكيف الجوانب الاجتماعية والعضوية والمهنية للمعوقين مع المجتمع ، مع مراعاة الحاجات الخاصة بكل فرد ، واختيار ما يناسبه من الظروف البيئية .. وفي هذا الاطار يميز سودر Soder (١٩٨٠) بين أربعة أنواع من التكامل :

أ - التكامل المكاني Locational : ويشير الى وضع المتخلفين عقلياً في فصول خاصة ملحقه بالمدارس العادية.

ب - التكامل الاجتماعي Social : ويعنى اشتراك المتخلفين عقلياً مع التلاميذ العاديين في الأنشطة غير الأكاديمية مثل اللعب ، الرحلات ، التربية .

ج - التكامل الوظيفي Functional : الذى يعنى اشتراك المتخلفين عقلياً مع التلاميذ العاديين في استخدام الموارد المتاحة .

د - التكامل المجتمعي Sociatal : ويشير اتاحه الفرصة للمتخلفين عقلياً للحياة في المجتمع بعد تخرجهم من المدارس أو مراكز التأهيل ، بحيث نضمن لهم حق العمل والاعتماد على أنفسهم قدر الإمكان (عبد العزيز الشخص : ١٩٨٧ ، ١٩٩٤).

#### ٦- الاستيعاب والدمج الشامل:

لقد ظهرت مصطلحات الدمج الشامل Inclusion ، ومدرسة الدمج الشامل Inclusive School للإشارة الى عملية تعليم الطلاب المعوقين ضمن برامج التربية العامة .. ولاتحتاج مدرسة الدمج الشامل أن يكون لدى الطلاب مهارات محددة تجعلهم جاهزين ومناسبين للبرامج التربوية الموجودة - كما هو الحال في "توحيد المساق التعليمي" mainstreaming ، ولكنها بدلاً من ذلك تعمل على اعداد البيئات الصفية الداعمة للاحتياجات التربويه والاجتماعية لمجتمع الطلاب سواء المعوقين منهم أو العاديين .. ومن ثم : تعرف مدرسة الدمج الشامل بأنها المدرسة التي لاتستثنى أحداً - حيث تبني على ما يعرف بفلسفة عدم الرفض zero reject philosophy وهذا يعنى عدم استبعاد أى طفل بسبب وجود اعاقه لديه فالدمج الشامل يخالف مفهوم توحيد المجرى التعليمي : حيث يعتمد على سياسية الباب المفتوح لجميع الطلاب بغض النظر عن قدراتهم واعاقاتهم ، وهذا

بنوده يؤدي إلى وجود مدارس تعكس عدم التجانس heterogeneous الذي يتألف منه المجتمع .. ويتم تخطيط التعليم في مدرسة الدمج الشامل وفقاً لجوانب قوة الفرد واحتياجاته بدلاً من وضع الطلاب في برامج موجودة - حيث يعتمد التعليم فيه على نوع إعاقات الطلاب وشدها، ويفترض تقبل جميع الطلاب كأعضاء في بيئة المدرسة وغرفة الدراسة ( بيان برادلي وآخرون : ٢٠٠٠، ١٩-٢٠). ويطلق فاروق صادق (١٩٩٨) مصطلح الاستيعاب على كلمة Inclusion بدلاً من مصطلح الدمج الشامل - فالاستيعاب من المصطلحات التي بدأت تنتشر في الوقت الحاضر.. والفعل منها " يتضمن " أو " يحتوى " أو " يستوعب " الفرد كجزء من جماعة ... والتطبيق التربوي للمفهوم معناه : أن الافراد المعوقين يجب ان يكونوا جزءاً متضمناً أو مستوعباً أو مقيداً في الفصل الدراسي - وهذا ما يتبعه النظام الامريكى منذ عام ١٩٧٥ حيث دعمت القوانين والتشريعات مبدأ الدمج الكلى ، فيتم استيعاب نوى الاحتياجات الخاصة ضمن النظام التعليمى العام ( فاروق صادق : ١٩٩٨، ٢٦٤).

وهكذا : يعنى الدمج أشياء كثيرة بالنسبة للمتخلفين عقلياً منها : انعدام العزلة ، التقبل من قبل المجتمع، امكانية المعاملة كالاخرين ، أن يكون لهم أصدقاء وحياء عاطفية ، وأن يقدموا بصفة محسوسة شيئاً ما للجماعة ، وأن يتمتعوا كئى شخص آخر بحرية الاشتراك والتحرك ، وأن يفعلوا ما يريدون ، وأن يزاووا الدراسة مع الرفاق العاديين .

### فوائد الدمج

يتضح من العرض السابق أن ثمة اتجاهات عالمياً يدفع بقوة نحو إدماج نوى الاحتياجات الخاصة داخل الاطار الاساسى للحياة الاجتماعية ، وذلك من خلال تعليمهم مهارات الحياة الوظيفية التي يمكن ان يستخدموها في الاطار الاجتماعى - وهذا الدمج له فوائد ومزايا متعددة منها :

## ١- فوائد الدمج للطفل المعاق :

أن دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين سوف يكون له آثار ايجابية - من ذلك .

- أن الطفل المعاق عند ما يشترك فى فصول الدمج ويلقى الترحيب والتقبل من الآخرين فإن ذلك يعطيه الشعور بالثقة فى النفس، ويشعره بتيمته فى الحياة ويتقبل اعاقته ، ويدرك قدراته وامكانياته فى وقت مبكر، ويشعر بانتمائه الى أفراد المجتمع الذى يعيش فيه (لينش وآخرين ١٩٩٩ ، ٨١).

- كما أن الطفل المعاق فى فصول الدمج يكتسب مهارات جديدة مما يجعله يتعلم مواجهة صعوبات الحياة ، ويكتسب عدداً من الفرص التعليمية والنماذج الاجتماعية مما يساعد على حدوث نمو اجتماعى أكثر ملاءمة ، ويقلل من الوصم بالاعاقة والتصنيف الذى يصاحب برامج العزل ، كما يوفر الدمج الفرص لإقامة العلاقات التى سوف يحتاج إليها للعيش والمشاركة فى الاعمال والانشطة الترفيهية ويشجعه على البحث عن ترتيبات حياتية أكثر عادية ( برادلى وآخرون ٢٠٠٠ ، ٢١).

- والدمج يمد الطفل بنموذج شخصى ، اجتماعى، سلوكى للتفاهم والتواصل، وتقليل الاعتماد على المتزايد على الأم ، ويضيف رابطة عقلية وسيطة اثناء لعب ولهو الطفل المعاق مع أقرانه العاديين (ايمان كاشف، عبد الصبور منصور . ١٩٩٨ ، ٨٢٢)

- يعتقد البعض بأن دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين قد يسبب للطفل المعاق بعض الاحباط ، الا أن ذلك أقل ضرراً من الصدمة التى قد يسببها للطفل اضطرابه لاجراء تعديلات فى افكاره ومفاهيمه حول الحياة فى المجتمع بعد تخرجه من المدرسة (ماجده عبيد ٢٠٠٠ ، ٢٠٤).

## ٢- فوائد الدمج للأطفال العاديين :

- ان الدمج يؤدي إلى تغير اتجاهات الطفل العادى نحو الطفل

المعاق ، ويشعره بأنه يجب ان يشترك مع الطفل المعاق فى مجالات الانشطة المختلفة باعتباره أخ له فى البشرية وليس بكاثن غريب عنه ، وأن عليه واجباً نحو مساعدته وتنمية قدراته ، ومشاركته فى الأعمال المختلفة، بل الاستفادة منه فى الأعمال التى يجيدها وربما يتفوق فيها على كثير من الأطفال العاديين (عادل خضر : ١٩٩٢، ٨٨) .

- أضف إلى ذلك : أن الدمج يساعد الطفل العادى على أن يتعود على تقبل الطفل المعاق ويشعر بالارتياح مع اشخاص مختلفين عنه .. وقد اوضحت الكثير من الدراسات على ايجابيه الأطفال العاديين عندما يجدون فرصة اللعب مع الأطفال المعاقين باستمرار، وفى نظام الدمج هناك فرصة لعمل صداقات بين الاشخاص المختلفين ( لينش وآخرون : ١٩٩٩، ١٩) .

## ٢- فوائد الدمج للأباء :

فنظام الدمج يشعر الأباء بعدم عزل الطفل المعاق عن المجتمع ، كما أنهم يتعلمون طرقاً جديدة لتعليم الطفل ... وعندما يرى الوالدان تقدم الطفل الملحوظ وتفاعله مع الأطفال العاديين فانهما يبدآن التفكير فى الطفل أكثر ، وبطريقة واقعية ... كما أنهما يريان ان كثيراً من تصرفاته مثل جميع الأطفال الذين فى مثل سنه - وبهذه الطريقة تتحسن مشاعر الوالدين تجاه طفلهما ، وكذلك تجاه أنفسهما (لينش وآخرون : ١٩٩٩، ١٩-٢٠) .

## ٤- فوائد الدمج الأكاديمية :

لدمج فوائد تروية وأكاديمية لكل من الطلاب والمعلمين على النحو التالى :

- فالأطفال المعاقين فى مواقف الدمج الشامل يحققون انجازاً أكاديمياً مقبولاً بدرجة كبيرة فى الكتابة ، وفهم اللغة ، واللغة الاستقبالية أكثر مما يحققون فى مدارس التربية الخاصة فى نظام العزل .



- كما أشارت التقارير التي تتبعت طلاب التربية الخاصة انخفاض معدل تعيين المتخرجين من برامج الفصول الخاصة في المهن المختلفة مقارنة بـ أولئك الذين تلقوا تربيتهم وفق أسلوب الدمج (برادلى وآخرون : ٢٠٠٠ ، ٢٩-٣٠).

- أضف إلى ذلك : أن العمل مع الطفل المعاق وفق نظام الدمج يعتبر فرصة للمعلم لزيادة الخبرات التعليمية والشخصية ... فالدمج يتيح الفرصة الكاملة للمعلم للاحتكاك بالطفل المعاق - والطريقة التي تستخدمها للعمل مع الطفل مفيدة أيضاً مع الطفل العادى الذى يعانى من بعض نقاط الضعف ... وفى الحقيقة : فإن كثيراً من طرق التدريس الموجوده حالياً كانت فى البداية مخصصة للطفل المعاق ( لينش وآخرون : ١٩٩٩ ، ٢٠).

#### ٥- الفوائد الاجتماعية:

للمدمج فوائد اجتماعية متعددة :

- أنه ينبغى كل أفراد المجتمع إلى حق المعوق فى اشعاره بأنه إنسان ، وعلى المجتمع أن ينظر له على أنه فرد من أفراد ، وأن الإصابة أو الاعاقة ليست مبرراً لعزل الطفل عن أقرانه العاديين وكأنه غريب غير مرغوب فيه ( عادل خضر : ١٩٩٢ ، ٨٨).

أضف إلى ذلك فان مؤيدى فلسفة " مدرسة الجميع " يرون أن هذه الفلسفة تشكل الأسلوب الأمثل والأكثر فعالية لمناهضة الاتجاهات السلبية ورفض المعوقين بل واحيانا التخلص منهم بـأساليب مختلفة - فمدرسة الجميع ستقود على المدى الطويل الى انتفاء مبررات اخفاء المعوقين عن الأنظار والشعور بالعار لوجودهم ، وستعمل أيضاً على تغيير ادراكات الجميع لهم وذلك من خلال دمجهم والتعامل معهم ( جمال الخطيب ١٩٩٨ ، ٦).

- أن دمج الطلاب المعاقين مع أقرانهم العاديين له قيمة اقتصادية تعود على المجتمع إذ توظف ميزانية التعليم بشكل أكثر فاعلية بوضعها فى مكانها الصحيح

وبما يعود على الطلاب بفوائد كبيرة ... فتحول الاتفاق من الاستخدامات التعليمية غير المناسبة ( مثل : استخدام وسائل النقل لمسافات طويلة للوصول إلى المدارس الخاصة ) . وإنشاء إدارات منفصلة لبرامج التربية الخاصة ... وغيرها - إلى دعم الإجراءات التي تعود بالنفع على التعليم فى الفصل ( مثل : توفير موارد وكوادر متخصصة ، وتدريب المعلمين والعاملين...الخ) مما يعتبر توظيفاً للأموال بشكل أكثر إنتاجية ونفعاً للمجتمع ( برادلى وآخرون : ٢٠٠٠ ، ٢٢-٢٣).

### أشكال الدمج

تختلف أساليب ادماج المعوقين من بلد إلى آخر حسب امكانات كل منها، حسب نوع الاعاقة وبرجتها، بحيث يمتد من مجرد وضع المعوقين فى فصل خاص ملحق بالمدرسة العادية إلى ادماجهم ادماجاً كاملاً فى الفصل الدراسى العادى مع امدادهم بما يلزمهم من خدمات خاصة...

ويقترح لونبران وافليك Lowenbraun & Affleck (١٩٧٨) ان يسير ادماج المعوقين على النحو التالى :

١- **الفصول الخاصة** : حيث يلتحق الطفل بفصل خاص بالمعوقين - ملحق بالمدرسة العادية - فى بادئ الأمر ، مع اتاحة الفرصة امامه للتعامل مع أقرانه العاديين بالمدرسة أطول فترة ممكنة من اليوم الدراسى .

٢- **حجرة المصادر** : حيث يوضع الطفل فى الفصل الدراسى العادى بحيث يتلقى مساعدة خاصة بصورة فردية فى حجرة خاصة ملحقة بالمدرسة - حسب جدول يومى ثابت ... وعادة ما يعمل فى هذه الحجرة معلم أو أكثر من معلمى التربية الخاصة الذين أعادوا خصيصاً للعمل مع المعوقين .

٣- **الخدمات الخاصة** : حيث يلحق الطفل بالفصل العادى مع تلقيه مساعدة خاصة - من وقت لآخر - بصورة غير منتظمة - فى مجالات معينة مثل : القراءة أو

الكتابة أو الحساب ... وغالباً ما يقدم هذه المساعدة للطفل معلم تربية خاصة متنقل (متجول) يزور المدرسة مرتين أو ثلاث مرات أسبوعياً .

**٤- المساعدة داخل الفصل:** حيث يلحق الطفل بالفصل الدراسي العادى ، مع تقديم الخدمات اللازمة له داخل الفصل حتى يمكن للطفل ان ينجح فى هذا الموقف ، وقد تتضمن هذه الخدمات استخدام الوسائل التعليمية أو الاجهزة التعويضية ، أو الدروس الخصوصية ... وقد يقوم بهذه الخدمات معلم متنقل (متجول) أو معلم الفصل العادى بمساعدة المعلم المتنقل أو المعلم الاستشارى ... ( عبد العزيز الشخص : ١٩٨٧ ، ١٩٩٦ ) .

ومن ناحية أخرى : عرض راند وريتشنبرج Rand & Reichenberg (١٩٩٤) أربعة نماذج أخرى لنظام الدمج - هى :

**١- نموذج مجموعة الدمج (GI) Group Integration أو نظام التكامل الجماعى:** وتتكون المجموعة من عدد كبير من أطفال التربية الخاصة (١٠-١٢ طفالاً) داخل الفصول النظامية .. وفى هذا النموذج يوجد اثنان من المدرسين يعملان معاً فى نفس الفصل الدراسى ، كل منهما يتعامل مع النوعية المؤهل لها .. ويعتمد نجاح هذا النموذج على قوة وطبيعة التعاون بين مدرسى التربية الخاصة ومدرسى العاديين.

**٢- نموذج التعليم العلاجى (RT) Remdial Teaching أو نظام التعليم للعلاجى:** ويطبق هذا النموذج فى الفصلين الأولين من فصول المدرسة الابتدائية - ويشمل الأطفال المشتبّه فى وجود صعوبات خاصة لديهم، وبالرغم من أنهم لم يشخصوا رسمياً.. ويعتبر هذا نموذجاً للتدخل المبكر لتمكين الطفل من الاستمرار فى التجربة التعليمية من خلال الفصول النظامية .. ويتم التعليم العلاجى فى مجموعات صغيرة من الأطفال التى تتشابه مشكلاتهم وصعوباتهم المدرسية .

## ٢- نموذج تعليم المدارس (LC) Learning Centers او نظام مراكز

التعليم: ويطبق هذا النموذج في المدارس العليا الصغيرة - خاصة الأطفال المعاقين المندمجين في فصولهم النظامية ، ومن خلال مراكز التعليم يحصل الطالب على معاملة علاجية فردية مبرمجة ومنظمة ومركزة على المواد الدراسية التي يعاني من صعوبة خاصة فيها، ومن ثم يتم اعداد برنامج فردي خاص لكل طالب بواسطة مدرس المراكز التعليمية يعمل في تعاون مع مدرس الفصل الدراسي المنتظم .

## ٤- نموذج الدمج العكسي (المقابل) (RI) Reversed Integration

: وفي هذا النموذج يعتبر فصل التربية الخاصة هو الفصل الأم ، ولكن بالنسبة للأنشطة الاجتماعية والمدرسية فإن الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة يندمجون مع الطلاب العاديين ... وهذا النموذج يكون محدوداً نسبياً في تحقيق أغراض الدمج الاجتماعي ( ايمان كاشف ، عبد الصبور منصور: ١٩٩٨ ، ٨١٦-٨١٧).

بالاضافة لذلك : فان من أكثر الأشكال انتشاراً بالمؤسسات تربية الفئات الخاصة في ظل نظام الدمج - ما يلي .

١- المدرسة الجامعة: وتخدم جميع الأطفال داخل المجتمع وتحقيق المشاركة الكاملة بين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين ، ويتم تنظيم العملية التعليمية في ضوء حاجات ذوي الاحتياجات الخاصة ومعدلات تعليمهم ومنهج يتناسب وحاجاتهم واستراتيجية التدريس والموارد المستخدمة.

٢- تكامل المدارس الخاصة والمدارس العادية : حيث تتاح للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة قضاء بعض الوقت في مدارس التربية الخاصة بجانب تعليمهم في المدارس العادية - وتقوم المدارس الخاصة مقام مركز المصادر حيث تقدم المعلومات والمشورة للمدارس العادية

٣- المدارس العادية مع تقديم خدمات مساندة: وتتيح للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة العادية مع أقرانهم العاديين في تكامل تام في المكان

والخدمات مع تقديم خدمات خاصة للأطفال نوى الاحتياجات الخاصة في حدود طبقة من معلم التربية الخاصة (محمد حسنين العجمي : ٢٠٠٠ ، ٢٢٣ ، سعاد بسيوني : ١٩٩٦ ، ١٠-١١ ، سوزان وليم : ١٩٩٣ ، ٧ - ٨).

وقد أورد فاروق صادق (١٩٩٨) نموذجاً ، خلق عليه براون وآخرون Brown et al نموذج المدرسة الطبيعية للأسرة وهي المدرسة الطبيعية التي يذهب إليها كل من الطفل وأخوته وأصدقائه وجيرانه ، والتي كان يمكن أن يذهب إليها إذا لم يكن معوقاً .. وتكون وظائف المدرسة:

- اعداد كل الأطفال للحياة في المجتمع الجمعي Pluralstic Society والمجتمع التعددي.

- توفير أكثر البيئات المدرسية المناسبة لكل منهم هريديا من خلال التدريس والتعلم والأنشطة المناسبة .

- يكون للوالدين والأخوة والأخوات الجيران والمعازف أثر كبير في الخدمات المدرسية.

- تنمية علاقات اجتماعية متطورة بينهم وبين كل أفراد البيئة المحلية - وهي التي تبقى فترة طويلة .

- ان يتضمن البرنامج الفردي لكل طفل كميات وأنواع تدريسية تناسب العمر الزمني للفصول العادية التي يقيد فيها وتنفذ على ارضية المدرسة ولكنها تنفذ من خلال عينة واسعة من بيئات غير دراسية متكاملة ... وتستخدم خلال الساعات غير الدراسية أو الايام غير الدراسية ولا بد من تدبير أنواع الخدمات العلاجية الأخرى وغيرها على اسس مدرسية وحسب قواعد المدرسة - وتصبح وظيفة المدرسة عند قبول الطفل (الخاص) ان يجدد قبوله على اساس حضور الدراسة في فصل عادي ان في فصول تربية خاصة، (فاروق صادق. ١٩٩٨ ، ١٢)

## متطلبات عملية الدمج

ان دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين ليس عملية سهلة ، بل ان هناك عدة متطلبات لابد من مواجهتها :

### ١- التعرف على الاحتياجات التعليمية :

فأول متطلبات الدمج التعرف على الحاجات التعليمية الخاصة للتلاميذ بصورة عامة والمعوقين منهم بصفة خاصة حتى يمكن اعداد البرامج التربوية المناسبة لمواجهتها من الناحية الاكاديمية والاجتماعية والنفسية في الفصول العادية... فلكل طفل معوق قدراته العقلية، وامكاناته الجسمية وحاجاته النفسية والاجتماعية الفريدة التي قد تختلف كثيراً عن غيره من المعوقين ... ومن ثم : فان مجرد وضعه في المدرسة العادية ليس كافياً لتحقيق ادماجه - فقد يؤدي ذلك الى تلبية حاجاته الاجتماعية ولكنه قد لايفي بالضرورة بحاجاته الاكاديمية ( عبد العزيز الشخص : ١٩٨٧، ٢٠٦ ) .

ففي دراسة اجراها فورمان وآخرون Forman et al (١٩٩٤) لفحص الخدمات المقدمة للطلاب ذوي الاعاقة العقلية الخفيفة الذين يتعلمون بعض الوقت أو كل الوقت في فصول عزل ملحقه بالمدارس العادية ، وأوضحت استجابات المعلمين في أوضاع الدمج ان :

- ٥١٪ رأوا أن : المدرسين الذين يحتاجهم الدمج يتطلب لاحداث اكااديمية في التربية الخاصة.

- متوسط حجم الفصل ١٢,٣ طفلاً.

- ٤٨٪ من الأولاد ، ٤٤٪ من البنات كانوا مندمجين جزئياً.

- لقي الاندماج الاجتماعي تأييداً كبيراً عن الاندماج الاكاديمي.

- كان وقت المساعدة من المعلمين غير كاف في فصول الدمج مقارنة مع فصول التربية الخاصة.

- كشفت ملاحظات الفصول عن فروق في فنيات التدريس المستخمة ، وفي المتغيرات المرتبطة بالفصل، والمدرسة ، والمناهج والبرامج ، وغرف المصادر .

وفي دراسة مسحية اجراها زكريا زهير (١٩٩٤) للخدمات التربوية التي تقدم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الاردن ، وتجربة دمج هؤلاء الأطفال مع العاديين - كشفت الاحتياجات اللازمة للدمج عن :

- ضرورة وضع خطط لتدريب كوادر تربوية وتعليمية من اوساط معلمي المدارس العامة من أجل تحسين أدائهم في التعامل مع هؤلاء الطلاب.

- وجود عوائق وتحديات تواجه الدمج - فيها تقوم به المدرسة العامة من فعاليات وأنشطة تربوية لا تلبي بشكل مرضي احتياجات هذه الفئة فضلاً عن كونه لا يتسم بالمرونة الكافية التي تجعل الطفل العادي وغير العادي يتكيفان معاً .

وفي دراسة أجراها محمد عبد الغفور (١٩٩٩) للتعرف على المتغيرات التي تسهم في تدعيم الاتجاه نحو سياسة ادماج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية، وذلك من وجهة نظر المعلمين والاداريين في التعليم العام - أوضحت أن الدمج يهيئ فرصاً للتفاعل الايجابي مع العاديين داخل المدرسة ، وكانت أهم الاحتياجات التعليمية للدمج تتمثل في :

١- تحديد الاعاقات القابلة للدمج .

٢- توفير الخدمات الطبية المناسبة للمعاق ، والمنهج ومرونته ، والمدرس واعداؤه للتعامل مع الطفل المعاق، والوسائل التعليمية الخاصة بالمعاق.

وقد وجدت فروق في التوجه نحو الدمج بين التربويين فيما يتعلق بالجنس والوظيفة ومن سبق لهم التعامل مع المعاق.

وعلى ذلك فإن تنفيذ برامج الدمج يتطلب التركيز على أربعة نواح :

- ١- اعداد هيئة التدريس ، واختيار المناسب .
- ٢- وضع الاطفال فى الصفوف المناسبة ويتضمن : قيد المعوقين منهم ، واختيار غير المعوقين لهم ، أو العكس.
- ٣- تخطيط وتنفيذ الاستراتيجيات المناسبة : التقييم التربوى ، البرنامج الفردى التربوى ، قواعد ضبط الفصل ، البيئة ، التخطيط داخل الفصل ، الخطة والجدول، اللعب ، الاستراتيجيات داخل وخارج الفصل.
- ٤- المشاركات بين الوالدين والعاملين ( فاروق صادق : ١٩٩٨ ، ١١).

## ٢- أعداد اعداد القائمين على التربية :

فيجب تغيير اتجاهات كل من يتصل بالعملية التربوية من : مدرسين ، ونظار ، وموجهين ، وعمال ، وتهيئة تفهم الغرض من الدمج ، وكيف تحقق المدرسة أهدافها فى تربية المعوقين بحيث يستطيعوا الاسهام بصورة ايجابية فى نجاح ادماجهم فى التعليم واعدادهم للاندماج فى المجتمع ( عبد العزيز الشخص : ١٩٨٧ ، ٢٠٦ ) ... فمن خصائص مشروعات الدمج الناجحة أنها :

- ١- وفرت القيادات الادارية.
- ٢- عملت على تحسين ونجاح التواصل والمشاركة بين افراد المشروع .
- ٣- وفرت مصادر كافية من كل من الكوادر والتكنولوجيا المستخدمة.
- ٤- قامت بتدريب كاف كما ونوعا ومساندة المعلمين فى عملهم .

## ٣- اعداد المعلمين :

فقبل تنفيذ أى برنامج للدمج يجب توفير مجموعة من المعلمين نوى الخبرة فى تعليم نوى الاحتياجات الخاصة واعدادهم اعداداً مناسباً للتعامل مع العاديين



والمعاقين ومعرفة كيفية إجراء ما يلزم من تعديلات في طرق التدريس لمواجهة الحاجات الخاصة للمعوقين في الفصل العادي، إلى جانب معرفة أساليب توجيه وإرشاد التلاميذ العاديين بما يساعدهم على تقبل أقرانهم المعاقين (عبد العزيز الشخص : ١٩٨٧، ٢٠٦) .

ولقد عرض ألكساميت وآخرون Aksamit et al (١٩٨١) منهجاً جامعياً في جامعة نبراسكا - لنكولن Nebraska - Lincoln لاعداد معلمى الصفوف العادية للتعامل مع دمج الأطفال المعوقين في فصولهم، وتم الاتفاق على ١٠ مستويات منهجية منها : الوعي بالمشكلة ، والاتجاهات نحو هذه الفئات، والمتضمنات التشريعية والقانونية للدمج ، ضبط الفصل ، ضبط السلوك وتعديله - مع توضيح عدد من الأهداف المحددة لكل مجموعة أو لكل فئة ان أمكن. وتم اعطاء نماذج وامثلة عن كيفية دمج المنهج في عدد من المقررات النوعية ، وتضمن البرنامج المعد لتلاميذ المدرسة الابتدائية الترتيبات اللازمة لعملية الدمج أثناء التدريس والتعامل مع الطلاب وفرق قياس النواتج التعليمية . والسلوكية والاجتماعية ( فاروق صادق: ١٩٩٨، ١٧).

على أن يشرف على هؤلاء المعلمين موجهون ذوو خبرة وكفاءة عالية في تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة للأشراف على الخدمات التربوية المباشرة المتاحة... كما يجب ايجاد علاقة وطيدة بين المعلم العادي ومعلم التربية الخاصة وأن يعملوا معاً ، ومع كل تلميذ على حده، وإعطائه إرشادات عامة في طبيعة التلاميذ وكيفية التعامل معهم ووضعهم في الفصل الدراسي ... الى غير ذلك من الأمور التي يجهلها المعلم العادي والتي قد تجعله لايقبل على تعليم هؤلاء ( ماجده عبيد ٢٠٠٠، ٢٠٦-٢٠٧) - بمعنى أن يعمل تلاميذ معلمى التربية العامة والخاصة في فريق عمل متكامل

ان هذا التحول فى تفكير المعلمين امر ضرورى لنجاح الدمج فلقد أجرى كيس جلافز Kis- Glaves (١٩٩٦) دراسة للتعرف على اتجاهات (١٩٤) من المعلمين نحو دمج التلاميذ المتخلفين عقليا مع اقرانهم العاديين - وذلك فى ١٧ مدرسة نظامية بمدينة زغرب بكمرواتيا والمنطقة المحيطة بها ، ومدى الافة بالخصائص والحاجات الخاصة بالتلاميذ نوى الاعاقة العقلية النهائية ، ومدى استعدادهم للعمل لتحسين عملية الدمج ... اتضح وجود خمس عوامل ينبئ كل منها تنبؤاً سلبيا عن اتجاهات المعلمين نحو الدمج هى :

- ١- أفضلية اندماج التلاميذ نوى الاعاقات النمائية .
- ٢- الاتجاه نحو تجهيزات المدارس النظامية للدمج .
- ٣- تأثيرات الدمج على التلاميذ الآخرين .
- ٤- عدم الافة بخصائص وحاجات الطلاب نوى الحاجات الخاصة.
- ٥- الاتجاه نحو الدمج الجزئى .

هذا - وكلما ازدادت حساسية معلمى العاديين للفروق الفردية اصبحوا أكثر قدرة على تحقيق أفضل تدريس وتعليم للتلاميذ العاديين ونوى الاحتياجات الخاصة معاً ... ومن ثم : يجب تزويد المعلمين بمهارات وتدريب محدد لمساعدتهم فى التهيؤ لعملية الدمج ( برادلى وآخرون : ٢٠٠٠ ، ٢٧-٢٨) .

#### ٤- اعداد المناهج والبرامج التربوية :

من متطلبات الدمج ضرورة اعداد المناهج الدراسية والبرامج التربوية المناسبة التى يتيح للمعوقين فرص التعليم ، وتنمية المهارات الشخصية والاجتماعية والتربوية، ومهارات الحياة اليومية - الى أقصى قدر تؤهلهم له امكاناتهم وقد راثهم ، وبما يساعدهم على التعليم والتوافق الاجتماعى داخل المدرسة أو خارجها .. كما يجب ان تتيح هذه البرامج التربوية والانشطة الفرص المناسبة لتفاعل التلاميذ

المعوقين مع أقرانهم العاديين بصورة تؤدي إلى تقبلهم لبعضهم البعض ( عبد العزيز الشخص : ١٩٨٧ ، ٢٠٧ ) .

بالاضافة لذلك يجب ان ترسم الخطة التربوية فى مدارس الدمج خصائص الممارسات الخاصة بالدمج - وتشمل :

أ - ضرورة دمج كل طفل معوق فى البرنامج العادى مع التلاميذ العاديين لجزء من اليوم الدراسى على الأقل .

ب - تكوين مجموعات غير متجانسة كلما كان ذلك ممكنا .

ج - توفير أدوات وخبرات فنية .

د - تعديل المنهج عند الضرورة .

هـ - التقويم المرتبط بالمنهج واعطاء معلومات حول كيف يتعلم التلاميذ بدلا من تحديد ما بهم من اخطاء .

و - استخدام فنيات ادارة السلوك .

ز - توفير منهج لتنمية المهارات الاجتماعية .

ح - تطبيق الممارسات التعليمية المعتمدة على توافر البيانات .

ط - تشجيع التلاميذ من خلال استخدام اساليب مثل : تدريب وتعليم الاقران ، التعليم التعاونى ، والقواعد التى من شأنها تنمية الذات وتطويرها ( برادلى وآخرون : ٢٠٠٠ ، ٢٥-٢٦ ) .

#### هـ- اختيار مدرسة الدمج :

تتطلب عملية الدمج اختيار احدى مدارس الحى أو المنطقة التعليمية لتكون مركزاً للدمج ويرتبط اختيار المدرسة بالبيئة المدرسية التى يجب ان تتحدد وفقاً للشروط التالية

أ - قرب المدرسة من أحد مراكز التربية الخاصة.

ب - استعداد مدير المدرسة والمعلمين لتطبيق الدمج في مدرستهم.

ج - توفر الرغبة والتقبل لدى الإدارة والمعلمين.

د - توفر بناء مدرسى مناسب.

هـ - توفر خدمات وأنشطة تربويه.

ز - تعاون مجلس الآباء والمعلمين بالمساهمة في نجاح التجربة .

ح - أن يكون المستوى الثقافي الاجتماعي لبيئة المدرسة جيداً .

ط - أن تكون استعدادات المعلمين مناسبة لقيام تجربة الدمج وان تكون

لديهم الرغبة للمشاركة ، أو الالتحاق ببرنامج تدريبى خاص بتطبيق  
برنامج الدمج .

ى - ضرورة تهيئة التلاميذ العاديين ، وتهيئة جو من التقبل والاستعداد أو  
للتعاون في تحقيق اهداف البرنامج.

ك - ضرورة تهيئة اولياء أمور التلاميذ العاديين، وشرح أبعاد التجربة للأهل،  
والأبعاد الانسانية والتربوية والنفسية والاجتماعية لها (ماجده عبيد :  
٢٠٠٠، ٢٠٨-٢٠٩).

#### ٦- اعداد وتهيئة الاسر :

من الأهمية بمكان اشراك الأسر فى تحديد فلسفة مدرسة الدمج الشامل ،  
بالاضافة الى مشاركتهم فى اتخاذ جميع القرارات التى تؤثر فى البرامج التعليمية  
لأطفالهم ... ويطلب من أسر الأطفال المعوقين ان تجرى تعديلا فى تفكيرها حول  
تربية اطفالها : لقد أخبرت هذه الأسر سابقا بأن الفصول الخاصة أو المدارس  
الخاصة هى أفضل البدائل التربوية التى توفر خدمات تربوية لأبنائهم ، فى حين

يطلب منهم في الوقت الحاضر أن يعتبروا أن غرفة الدراسة العادية تعد أفضل مكان لتربية أطفالهم مع إجراء التعديلات وتوفير الخدمات المناسبة .. أن تزويد الاسر بالمعلومات حول الدمج الشامل، والطرق التي سوف ينفذ بها في بيئة أطفالهم التربوية يمكن ان يساعد في تنفيذ ممارسات الدمج الشامل بسلاسه ويسر ( برادلى وآخرون : ٢٨، ٢٠٠٠).

فقد أجرى بيرس Perras (١٩٩٥) للتعرف على اتجاهات الآباء نحو مدمج ابنائهم في فصول العاديين، أو في فصول خاصة بالمدارس العادية واتضح ان معظم الآباء كانوا غير راضين عن أماكن الدمج الشامل لابنائهم المتخلفين عقليا في فصول العاديين لأنهم يدركون ان أطفالهم سيكونون وحيدون ومنعزلين اجتماعيا، كما أن مناهج الدمج كانت مقلقه لهم . في حين أنهم يميلون الى الرضا عن الفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العادية على اساس أن أبنائهم سيكونون سعداء ولديهم اصدقاء وينجذبون الى مناهج مناسبة ذات معنى - كما عبر الآباء عن عدم رضاهم عن تمويل مدارس الدمج وخدمات الدعم لها .

#### ٧- اعداد وهيئة التلاميذ :

لنجاح تجربة الدمج - فإن من حق التلاميذ أن يكونوا على وعى كامل بالتغيرات الجوهرية في النظام المدرسى .

- فبالنسبة للتلاميذ في التربية العامة : يجب تقديم حصص محددة توضح لهم مفهوم عملية الدمج ، ولابد ان تتوفر لهم الفرصة لمناقشة استلثهم ، ومخاوفهم ، واهتماماتهم، ومن حقهم معرفة : كيف ، ومتى ، ولماذا يتعين عليهم ان يساعدوا رفاقهم المعوقين.

ففي دراسة أجرتها سمييه جميل (٢٠٠٠) لتعديل اتجاهات الأطفال العاديين نحو أقرانهم المعاقين عقليا بعد تجربة الدمج من خلال برنامج ارشادى جماعى

باستخدام اسلوب المحاضرات والمناقشات الجماعية، أمكن تعديل الاتجاهات السلبية للعاديين نحو الدمج مع المعاقين عقليا في بعض الأنشطة داخل وخارج المدرسة والاتجاه نحو إقامة علاقات صداقة معهم، والاتجاه نحو سمات وخصائص الاقران المعاقين عقلياً - مع استمرار الاتجاهات الايجابية لدى العاديين بعد شهرين من التتبع .

- كذلك كان التلاميذ نوى الاحتياجات الخاصة : فانهم يحتاجون الى ان يتعرفوا على التغيرات ، والمسئوليات الجديدة المترتبة على الدمج الشامل .. ان يتوفر لهم الوقت الكافي للتكيف مع التغيرات الجديدة : فقد يحتاجون إلى تعليم أكثر لاعدادهم لبيئة الفصل العادى مثل : اتباع البرامج المحددة ، والتعرف على المواقع فى المدرسة ، وايجاد شبكه من الاقران الداعمين ( برادلى وآخرون : ٢٠٠٠ ، ٢٩) .

كما يحتاجون الى ان يتعرفوا على الاماكن التى سيدرسون بها مع زملائهم العاديين ، ومكان غرفة المصادر ومتى يتوجهون اليها ، ومتى يتوجهون للاماكن التى يتلقون فيها تدريبات وأنشطة مشتركة مع الأطفال العاديين ... الخ .

فمن شأن هذه التهيئة أن يقبل الطفل على التنظيم الجديد وعدم الخوف أو الهيبة منه ، وإذا لم يتقبله فانه لن يكتب لدمجه مع الأطفال العاديين النجاح ( ماجده عبيد : ٢٠٠٠ ، ٢٠٦) .

#### ٨-انتقاء الأطفال الصالحين للدمج :

يتطلب الدمج ضرورة انتقاء الأطفال نوى الاحتياجات الخاصة الصالحين للدمج .. فالأطفال فى أى فئة من الفئات الخاصة لهم خصائص متعددة : فمنهم من تكون اعاقته بسيطة أو متوسطة أو شديدة ، ومنهم من تكون مهاراته فى التواصل جيدة ومنهم المتأخرون لغويا ، ومنهم من يعانى من الانسحاب أو بعض المشكلات

النفسية والسلوكية والاجتماعية بسبب عدم تفهم الوالدين للأعاقة أو تقبلها ، ومنهم من يكون والداه متفهمين للإعاقة متقبلين لهم ويعملان على مساعدته وفق أسس تربوية سليمة . ( ماجده عبيد : ٢٠٠٠ ، ٢٠٦ ) ... وكلما كانت خصائص الطفل من نوى الاحتياجات الخاصة أكثر اعتدالاً فإن ذلك يمكن ان يساعد في تنفيذ ممارسات الدمج بسلاسة ويسر . وهناك شروط يجب ان تتوفر في الأطفال القابلين للدمج :

- ١- ان يكون الطفل المعاق من نفس المرحلة العمرية للطلبة العاديين.
- ٢- ان يكون قادراً على الاعتماد على نفسه في قضاء حاجاته .
- ٣- ان يكون الطفل المعاق من نفس سكان المنطقة المحيطة بالمدرسة أو تتوفر له وسيلة مواصلات آمنة من وإلى المدرسة .
- ٤- ان يتم اختيار الطفل من قبل لجنة متخصصة للحكم على قدرته على مسايرة برنامج المدرسة التكيف معها .
- ٥- الا تكون اعاقته من الدرجة الشديدة والا تكون لديه اعاقات متعددة .
- ٦- القدرة على التعلم في مجموعات تعليمية كبيرة عند عرض مواد تعليمية جديدة . ( ماجده عبيد: ٢٠٠٠ ، ٢١٠-٢١١ ) .





## الفصل الرابع

### المهارات الاجتماعية

- تعريف المهارات الاجتماعية :
- أ - المهارات الاجتماعية كسمة.
- ب - المهارات الاجتماعية كنموذج سلوكي.
- ج - المهارات الاجتماعية من منظور معرفي.
- د - المهارات الاجتماعية من منظور تكاملي.
- مكونات المهارات الاجتماعية.
- جوانب القصور في المهارات الاجتماعية.
- التدريب على المهارات الاجتماعية.
- المهارات الاجتماعية لدى المتخلفين عقلياً :
- \* العوامل المرتبطة بقصور المهارات الاجتماعية لدى المتخلفين عقلياً
- \* تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً .
- \* فعالية نظام الدمج في تحسين المهارات الاجتماعية لدى المتخلفين عقلياً



## تعريف المهارات الاجتماعية

تعرف المهارات الاجتماعية من وجهات نظر متعددة : فتعرف باعتبارها سمة كما تعرف باعتبارها نموذجاً سلوكياً ، وينظر إليها من منظور التقبل الاجتماعي، ومن منظور الصدق الاجتماعي.

### أ- المهارات الاجتماعية كسمة :

هذا التوجه في النظر للمهارات الاجتماعية باعتبارها سمة -Trait Oriented approach to Social Skills يرى أن سمة " الاجتماعية نموذج افتراضي يدل على صفة عامة أو مشتركة بين الأفراد.. وفي ضوءه عرفت المهارات الاجتماعية بأنها : " استعداد نفسي داخلي ( حقيقي ) كامن مسبق للاستجابة من خلال المواقف " .

ويعرف لي Lee ( ١٩٧٧ : ٣١٨-٣١٩ ) المهارات الاجتماعية بأنها : " اجراء ديناميكي يشمل قدرات الفرد المعرفية واللغوية والاجتماعية، وتطوير هذه القدرات بحيث تغدو استراتيجيات فعالة في مختلف البيئات " .

ويرى هرسن وبيلاك Hersen & Bellack ( ١٩٧٩ : ٣٣ ) أن تعريف المهارات الاجتماعية يجب أن يركز على : " قدرة الفرد على التعبير عن الأحاسيس الإيجابية والسلبية في السياقات التي تحدث بين الأفراد بدون فقدان عنصر التدعيم - هذه المهارات تظهر في الكثير من السياقات التي تحدث في التواصل بين الأفراد، وتتطوى على التنسيق المتبادل في التعبيرات الشفهية الملائمة " .

ويعرف كومز وسلابي Combs & Slaby ( ١٩٧٧ : ١٧ ) المهارات الاجتماعية بأنها : " قدرة مركبة على التفاعل الايجابي مع الآخرين في سياق اجتماعي معين، بطرق مقبولة من المجتمع - أو يعترف بقيمتها ، وفي نفس الوقت مفيدة للشخص وذات نفع للآخرين " .

وعرف رين وماركل Rinn & Markle (١٩٧٩ : ١٠٨) المهارات الاجتماعية بأنها : "مخزون من السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي بها تتحرك استجابات الفرد للآخرين في موقف التفاعل - وهذا المخزون يعمل بطريقة آلية من خلالها يستطيع الأفراد التأثير في بيئتهم بتحقيق النتائج المرغوبة والتخلص من أو تجنب النتائج الضارة في النطاق الاجتماعي - والحد الذي عنده ينجحون في الحصول على نتائج مرغوبة أو تجنب النتائج الضارة دون إلحاق أذى بالآخرين هو الحد الذي عنده يصبحون ذوي مهارة اجتماعية".

وعلى الرغم من أن هذه التعريفات تشير إلى أن "المهارة الاجتماعية سمة ثابتة في الشخصية أو" قدرة مركبة" إلا أن هذا المدخل لتعريف المهارات الاجتماعية قد انتقد من بعض الباحثين - على أساس أن :

١- نموذج السمة نموذج مانع عديم الكل ، مفرط في التجريد وذو فائدة تجريبية قليلة لتبرير كفايته .

٢- أظهرت كثير من مقاييس سمة المهارة الاجتماعية انعدام العلاقة بينها وبين السلوك في المواقف الطبيعية أو المصطنعة .

٣- يشير أنصار السلوكية إلى أن هذا المفهوم يثير كثير من الغموض والالتباس (McFall, 1982, 1-33) .

#### ب - المهارات الاجتماعية كنموذج سلوكي :

ترتبط النماذج السلوكية في تعريف المهارات الاجتماعية بالسلوك الاجتماعي الذي يمكن ملاحظته ، والذي له مدلولات في مواقف محدده وفي ضوء ذلك : يعرف ليبيت ووينسون Lebet & Lewinson (١٩٧٣ : ٣٠٦) المهارات الاجتماعية بأنها : قدرة حركية يصدر عنها سلوكيات يمكن تدعيمها سلباً أو ايجاباً ، ولا يصدر عنها سلوكيات تستحق العقاب أو تتعرض للانطفاء extinction بواسطة الآخرين .

ويعرف فوستر وريتشى Foster & Ritchey (١٩٧٩، ٦٢٦) المهارات الاجتماعية بأنها: "تلك الاستجابات التي تثبت جدواها أو فاعليتها في مواقف تفاعلية معينة مع الآخرين". أو بعبارة أخرى: "تلك الاستجابات التي تزيد من احتمال حدوث واستمرار أو زيادة وتقوية الآثار الايجابية للشخص المتفاعل". ويرى بيلاك Bellack (١٩٧٩) أن الانماط المحددة للسلوك الاجتماعي يمكن تلخيصها في كيان أو وحدة عامة يطلق عليها المهارات الاجتماعية - وهي تصف السلوكيات المتناهية في البقعة (الجزئية) المرتبطة بالتفاعل الاجتماعي مثل: حركة جفون العين، معدلات سرعة التعبيرات الشفهية، نسبة حركة اتصال العين (التلاحم البصري) الى الزمن الذي يستغرقه الحديث، تعبيرات الوجه ... والحصول على نتيجة قائمة على أساس تقديرات انطباعية شاملة للمهارات الاجتماعية".

ويشير كارتلج وملبورن Gartldeg & Milburn (١٩٨٠: ٢٣) إلى أن المهارات الاجتماعية هي: "قدرة الفرد على اظهار الانماط السلوكية، والانشطة المدعمة ايجابياً والتي تعتمد على البيئة، وتفيده في عملية التفاعل الايجابي مع الآخرين في علاقات اجتماعية متنوعة بأساليب مقبولة اجتماعياً في كل من الجانب الشخصي والاجتماعي، وفي الاعتماد على نفسه في حياته اليومية". ويرى كيلي Kelly (١٩٨٢) ان المهارات الاجتماعية يمكن تعريفها بأنها "السلوكيات المكتسبة التي يستخدمها الأفراد في مواقف التفاعل الشخصي للحصول على مجتمع متماسك أو الحفاظ عليه".

أما جريشام Gresham (١٩٨٦: ١٥٠) فيرى ان المهارات الاجتماعية هي: "تلك الاستجابات التي تصدر في مواقف محددة وتؤدي إلى زيادة احتمال ثابت التدعيم، وانخفاض احتمالات العقاب المتوقع للسلوك الاجتماعي

ولقد طرح كل من ميتشلسون ومنارينو Michelson & Mannarino (١٩٨٦: ٩٦-٩٨) تعريفاً متكاملأ للمهارات الاجتماعية يشتمل على العناصر التالية:

١- تكتسب المهارات الاجتماعية بالتعلم : الملاحظة ، النمذجة ، المراجعة (البروفة) rehearsal ، التغذية الراجعة.

٢- تتكون المهارات الاجتماعية من سلوك محدد ومميز سواء كان سلوكاً لفظياً أو غير لفظي.

٣- المهارات الاجتماعية تستلزم مبادرات فعالة ومناسبة واستجابات فعالة مناسبة أيضاً.

٤- المهارات الاجتماعية تقوى التدعيم الاجتماعي ( أى الاستجابات الإيجابية عن البيئة الاجتماعية للفرد).

٥- المهارات الاجتماعية ذات طبيعة تفاعلية، وبالتالي تتطلب استجابات فعالة ومناسبة - مثل التفاعل المتبادل، وتحديد زمن السلوكيات المحددة .

٦- يتأثر أداء المهارة الاجتماعية بصفات المشاركين، والبيئات التي تحدث فيها (خصوصية الموقف) .. وهي تتضمن عدة عوامل مثل : العمر ، النوع ، المكانة الاجتماعية للمتلقى التي تؤثر على أدائه الاجتماعي .

٧- أن السليبيات أو التجاوزات يمكن تحديدها لوضع أهداف التدخل.

وأخيراً يعرف ميرل Merrell (١٩٩٨: ٢٥٢) المهارات الاجتماعية بأنها :  
" السلوكيات النوعية التي تؤدي إلى نتائج اجتماعية مرغوبة عند تلقينها"  
(Merrell, 1998).

وترى الباحثة : أن هذه التعريفات في مجملها تؤكد على المبادئ السلوكية في اكتساب وتعلم المهارات الاجتماعية في سياق اجتماعي (مثير - استجابة)، وأنها يمكن ملاحظتها ، وتدعم إيجاباً أو سلباً في ضوء المقبولية الاجتماعية، وأنها تتقوى أو تتعرض للانطفاء وفقاً لنتائجها الاجتماعية، كما أنها ذات قيمة للفرد والآخرين في مجال التفاعل الاجتماعي.

## ج - المهارات الاجتماعية من منظور معرفي :

يؤكد المنظور المعرفي Cognitive approach في النظر للمهارات الاجتماعية على العمليات المعرفية التي تمثل علاقة وسيطة بين أهداف وغايات في سياق اجتماعي ..

وفي ضوء ذلك فإن تروار Trower (١٩٧٩: ٤) في تعريفه للمهارات الاجتماعية يرى : أن الشخص الماهر اجتماعياً هو الذي عنده مقاصد وأهداف يسعى إليها للحصول على المكافآت - وأن بلوغ الهدف يركز على السلوك الماهر الذي يتطلب دورة متواصلة من الملاحظات الدقيقة ، مع تعديل الأداء في ضوء ما تسفر عنه النتائج ... والاختراق في المهارة يعطل أو يعاق في نقطة ما من الدائرة - وهذا يؤدي إلى نتائج سلبية .

ويعرف فؤاد البهي (١٩٨١) المهارات الاجتماعية بأنها نظام متناسق من النشاط الذي يستهدف الفرد فيه تحقيق هدف معين عندما يتفاعل مع الآخرين - أو أنها عملية تفاعل فرد مع فرد آخر يقوم بنشاط اجتماعي يتطلب منه مهارة ليوائم بين ما يقوم به الفرد الآخر وبين مايفعله هو، وليصحح مسار نشاطه الاجتماعي، ليحقق بذلك هذه الموازنة ، كما يعرف سلتز وآخرون Selts, et al. (١٩٨٢) المهارات الاجتماعية بأنها عبارة عن جميع أنواع المعرفة الاتصالية التي يحتاج إليها الأفراد والجماعات للتمكن من التعامل مع بعضهم البعض بالطرق التي تعتبر مناسبة اجتماعياً، وفعالة استراتيجياً .

## د - المهارات الاجتماعية من منظور تكاملي :

وهذا التوجه ينظر إلى المهارات الاجتماعية باعتبارها عملية تفاعلية بين الجوانب السلوكية : اللفظية وغير اللفظية ، والجوانب المعرفية، والانفعالية الوجدانية في سياق التفاعل الاجتماعي.

وهذا المنظور يستخدم الملاحظات الواقعية الطبيعية للسلوك ومؤشرات التقبل الاجتماعي، والتقديرات التي يجربها الآخرون في هذا الشأن لتقييم المهارات الاجتماعية لدى الفرد..

ولقد كان الباحثون في هذا الشأن يستخدمون مؤشرات التقبل من الأقران Peer-acceptance من خلال ما تبديه الجماعة من آراء بشأن الفرد وهو ما يعرف بالمكانة السوسيومترية Sociometric Status ويكون الأطفال والمراهقين الذين يجنون عنصر التقبل الاجتماعي أو المعروفين من أقرانهم في المدرسة أو الجماعة يمكن أن نقول أنهم يتمتعون بمهارة إجتماعية ( Gresham, 1986, 149) ... غير أن هذا المنظور قد اتسع لتقييم المهارات الاجتماعية من زاوية الصدق الاجتماعي Social Validity ( تقبل القرين - تقبل الاخوة - تقبل الاب - تقبل المعلم).

في ضوء ذلك عرفت المهارات الاجتماعية بأنها : " تلك السلوكيات التي تنبئ بنتائج اجتماعية هامة للأطفال في موقف معين" وهذه النتائج الاجتماعية الهامة قد تكون :

- ١- التقبل من الأقران أو الشهرة بينهم.
  - ٢- الآراء التي يبديها الآخرون نوى الشأن بخصوص المهارات الاجتماعية لدى الفرد كالوالدين والمعلمين .
  - ٣- مهارات اجتماعية أخرى معروف عنها أنها ذات صلة ثابتة بالعنصرين ١، ٢ (Gresham, 1986, 150)
- ومن التوجهات الحديثة في تعريف المهارات الاجتماعية من منظور تكاملي تعريف هاسيلت وآخرون. Hasselt et al. (١٩٨٢: ٤١٣) الذي يرى أن المهارات الاجتماعية هي " مجموعة من الانماط السلوكية اللفظية وغير اللفظية التي يستجيب بها الطفل مع غيره من الناس : كالرفاق، والاخوة، والوالدين، والمعلمين - والتي



تعمل كميكانيزم يحدد معدل تأثير الفرد في الآخرين داخل البيئة عن طريق التحرك نحواً وبعبداً عما هو مرغوب أو غير مرغوب في البيئة الاجتماعية دون أن يسبب أذى أو ضرر للآخرين من حوله.

ويعرف أرجيل Argyle (١٩٨١:١٥٩) المهارات الاجتماعية بأنها القدرة على إحداث التأثيرات المرغوبة في الآخرين في المواقف الاجتماعية، وبذلك : فإن مشاركة الآخرين تمثل درجة من التدعيم الاجتماعي الذي يقدمه الشخص المشارك ، وفي مقابله يصبح وجوده مرغوباً ومحبباً.

ويعرف ريجيو Riggio (١٩٩٠:٦٤٩) المهارات الاجتماعية بأنها : " قدرة الفرد على التعبير الانفعالي والاجتماعي بطريقة لفظية كإجادة لغة الكلام، إلى جانب مهارته في ضبط وتنظيم تعبيراته غير اللفظية كقدرته على ضبط الانفعال، واستقبال انفعالات الآخرين وتفسيرها، ووعي بالقواعد المستترة وراء التفاعل، وقدرته على لعب الدور واستحضار الذات اجتماعياً".

كما يعرف "لانو - مبلش Lando & Meblech (١٩٩٠) المهارات الاجتماعية بأنها : " محصلة لنوع التفاعل الاجتماعي المؤثرة مع الاقران بعنصر القبول، بينما ترتبط العلاقات السلبية بالرفض".

وترى أميره بخش (١٩٩٧:١٠٦) أن المهارات الاجتماعية يقصد بها : عادات وسلوكيات مقبولة اجتماعياً يتدرب عليها الطفل إلى درجة الاتقان والتمكن من خلال مواقف الحياة اليومية تفهده في إقامة علاقات مع الآخرين في مجاله النفسي. ويعرف محمد السيد (١٩٩٨: ١٦) المهارات الاجتماعية بأنها قدرة الطفل على المبادأة بالتفاعل مع الآخرين ، والتعبير عن المشاعر السلبية والايجابية اذاعهم، وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل الاجتماعي، وبما يتناسب مع طبيعة الموقف".

وبعد هذا العرض للتوجهات المختلفة في تعريف المهارات الاجتماعية تود الباحثة أن تعرف هذه المهارات إجرائياً بأنها : " قدرة الطفل على التفاعل الاجتماعي مع أقرانه، والاستقلال ، والتعاون مع الآخرين والقدرة على ضبط الذات ، الى جانب قوافر المهارات الشخصية في اقامة علاقات إيجابية بناءة، وتبدير الأمور والتصرفات ، مع القدرة على التحكم في المهارات المدرسية (الأكاديمية).

### مكونات المهارات الاجتماعية

تناول عبيد من الباحثين عناصر أو مكونات المهارات الاجتماعية من زوايا متعددة: فقد أشار موريسون Morrison ( ١٩٨١ : ١٩٣-١٩٤ ) الى أن المهارة الاجتماعية تشتمل على ثلاثة مكونات رئيسية - وهي :

#### أ - العناصر التعبيرية Expressive Elements - وتشمل :

- ١- محتوى الحديث Speech Content
- ٢- عناصر لغوية para-linguistic Elements - وتشمل : حجم الصوت volice ، سرعة الصوت pace ، نغمة الصوت Pitch ، نبرة الصوت Tone .
- ٣- السلوك غير اللفظي Non- Verbal behavior - ويشمل : التمرکز حول الجسد ( المسافة بين الشخصية ) ، Proxemics ، الحركة التعبيرية Kinesics ، الاتصال بالعين (التلاحم البصري) Eye contact ، التعبير الوجهي Facial expression .

#### ب - العناصر الاستقبالية Receptive Elements - وتشمل :

- ١- الانتباه Attention
- ٢- حل الشفرة ( اللفهم اللفظي وغير اللفظي للمحتوى ) Decoding .
- ٣- معرفة زائدة بالعادات الثقافية وسياق الكلام .
- Knoledge of Context Factors and Cultural Mores .

## ج- الاتزان التفاعلي : Interactive Balance – ويشمل :

١- توقيت الاستجابة : Response timing

٢- نمط الحديث بالنور : IN Turn Talking

٣- التدعيم الاجتماعي : Social Reinforcement

(Bellack & Hersen, 1985, 206)

ومن ناحية أخرى وضع ريجيو Riggio (١٩٨٦ : ٦٥٠ ، ٦٥١) نموذجاً لتحديد مكونات المهارات الاجتماعية في ضوء مهارات التواصل الاجتماعي التي يقسمها إلى ثلاث مهارات هي : مهارة التعبير (الارسال) Sending ، مهارة الحساسية (الاستقبال) receiving ، مهارة ضبط وتنظيم المعلومات Controlling أثناء التواصل... وتقع هذه المهارات الثلاثة في مستويين : المستوى الانفعالي ، والمستوى الاجتماعي.. وفيما يلي تفصيل هذه المهارات :

### ١- مهارات الاتصال غير اللفظي Non-Verbal Communication Skills :

ويندرج تحتها المهارات التالية :

١- التعبير الانفعالي Emotional Expression : ويتضمن الصدق

والتلقائية في التعبير عن الانفعالات والمشاعر من خلال ما يبدو من تعبيرات الوجه وخصائص الصوت وإيماءات الجسم... الخ ، كما يتضمن التعبير عن الاتجاهات والمكانة وإشارات التوجه بين الشخص.

٢- الحساسية الانفعالية Social Sensitivity ويتضمن المهارة في

استقبال وفك رموز أشكال الاتصال غير اللفظي الصادرة عن الآخرين، سواء كانت تعبر عن انفعالاتهم ومشاعرهم أو عن اتجاهاتهم ومعتقداتهم أو عن مكانتهم ووضعهم

٣- الضبط الانفعالي social Control ويتضمن القدرة على ضبط

مظاهر التعبير عن الانفعالات الداخلية التي لا تتلاءم مع الموقف

## ب- مهارات الاتصال اللفظي (الاجتماعي) :

### Verbal (Social) Communication skills

ويندرج تحتها المهارات التالية :

١- التعبير الاجتماعي Social Expression : ويشير الى الطلاقة

اللغوية والقدرة على الاتصال بالآخرين لفظياً، والاشتراك معهم في المحادثات الاجتماعية والكفاءة في استهلاك الحديث وتوجيهه.

٢- الحساسية الاجتماعية Social Sensitivity : وتشير إلى قدرة الفرد على استقبال وفهم رموز الاتصال اللفظي، ومعرفة معايير وقواعد السلوك الاجتماعي المناسب للمواقف.

٣- الضبط الاجتماعي Social Control : ويشير الى القدرة على الحضور الاجتماعي للذات Social Self- Presentation ، ويتميز الفرد بالثقة بالنفس واللياقة والحكمة وصياغة السلوك الشخصي بما يلزم مقتضيات الموقف الاجتماعي .

كما حدد محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨) مكونات المهارات الاجتماعية وفقاً لمقياس ماتسون وآخرون Matson et al للمهارات الاجتماعية للصغار - وذلك على النحو التالي :

١- المبادرة بالتفاعل : وتعني قدرة الطفل على بدء التعامل من جانبه مع الأطفال الآخرين لفظياً أو سلوكياً : كالتعرف عليهم أو مد يد العون لهم أو زيارتهم أو تخفيف ألامهم أو إضحاكهم.

٢- التعبير عن المشاعر السلبية : وتعني قدرة الطفل على التعبير عن مشاعره افظلياً أو سلوكياً كاستجابة مباشرة أو غير مباشرة لأنشطة وممارسات الأطفال الآخرين التي لا تروق له.

٣- الضبط الاجتماعي الانفعالي : وتعني قدرة الطفل على التروى وضبط

انفعالاته في مواقف التفاعل مع الأطفال الآخرين، وذلك في سبيل الحفاظ على روابطة والاجتماعية.

٤- التعبير عن المشاعر الايجابية : وتعنى قدرة الطفل على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة من خلال التعبير عن الرضا عن الآخرين ومجاملتهم ومشاركتهم الحديث واللعب وكل ما يحقق الفائدة للطفل ولمن يتعامل معه .

ومن خلال عرض التراث السيكولوجي للمهارات الاجتماعية أوضع هانى عتريس (١٩٩٧: ١٥-٢٨) أن المهارات الاجتماعية في اطار الاتصال الشخصي تتكون من العناصر التالية :

### ١- مهارات الاتصال اللفظي Verbal Communication Skills

وتتركز هذه المهارات حول أدب الحديث والحوار Politeness ، وأن تكون أشكال الكلام وصيغ الاتصال اللفظي موافقة agreeable ومثيية rewarding للآخرين .. ويندرج تحتها المهارات التالية :

أ - المودة : وهى تنطوى على قبول طرف التفاعل الآخر ، ومشاعر الدفء تجاهه والحرص على جعل اللقاء ممتعاً.

ب - الحفاظ على تقدير الذات لطرف التفاعل : وتعنى الحرص على تجنب ما قد يضير بتقدير طرف التفاعل الآخر لذاته أو يفقده ماء وجهه.

ج - تجنب صيغة الإلزام : وتعنى ضرورة التخفيف من استخدام صيغة الأمر والمطالب المباشرة والكثيرة.

د - معرفة كيفية الاعتراض أو قول " لا " : بمعنى الحرص على تأكيد نقاط الاتفاق وتجنب مواقع الاختلاف عند التفاوض ، كالقول : " نعم - ولكن "، أو الاعتراض بابداء الأسف مصحوباً بإشارات ايجابية غير لفظية " كالابتسام" مثلاً .

هـ - تهذيب الخطأ : فعند تجاوز قاعدة معينة أو التسبب في إحباط الآخرين أو إغضابهم أو الإساءة اليهم - يحاول الفرد إصلاح ذلك الأمر والتخفيف من وقعة من خلال : الترضية Concession عن طريق الاعتداء وإبداء الأسف، أو ذكر الأعذار Excuses أو التبريرات Justifications .

و - تجنب تجاوز القواعد : أى تجنب مقاطعة شخص ما أثناء الحديث أو النكات غير المناسبة (Argyle, 1987).

## ٢- مهارات الاتصال غير اللفظي Non - Verbal Communication - وتشمل:

١ - الحيز بين الشخصي Interpersonal Space : ويشير إلى المسافة التي تفصل بين طرفي التفاعل - ويتخذ أربعة صور :

١- حيز العلاقات شديدة الخصوصية Intimate Distances : ويتراوح من الالتصاق البدنى الكامل الى مسافة ٦-١٨ بوصة، ويستخدم فى النشاطات الأكثر خصوصية.

٢- حيز العلاقات الشخصية personal Distances : ويتراوح مدى قطره من ١١/٢ إلى ٤ قدم .. وهى أكثر المسافات التى يستخدمها الناس فى الحوار مدعاة للراحة .

٣- الحيز الاجتماعى Social Distances : وتتراوح مسافته بين ٤ إلى ١٢ قدم وهى تفصل بين اثنين يعملان معا أو يعقدان صفقة مالية، أو بين الأشخاص فى المواقف الاجتماعية.

٤- الحيز العام Public Distances : ويبدأ من ١٢ قدم فأكثر .. ويستخدمه المدرسون أو المتحدثون فى التجمعات العامة (Murphy & Kupshik, 1992, 98-99).

ب - خصائص الصوت Vocal Characteristics : ويدخل فى ذلك : نغمة الصوت ، ونبراته، ومداه ، ومعدل الكلام، وسرعة تنابع الكلمات - وكلها مكونات

صوتية هامة للرسالة التي نريد نقلها والتي يمكن بسهولة أن تؤكد أو تنحض ما نقول (Hamachek, 1982, 203).

ج - لغة البدن Body language : فالإتصال بين الشخص يتم من خلال حركات الجسم وإيماءاته المختلفة كحركات الذراع أو اليد أو الأرجل ، والتي تكون كافية لتحديد ما قد نقوله أو لا نقوله من كلمات (Quinn, 1984,322) والجلوس في مواجهة الآخر مباشرة ، هز الرأس في موافقة أو رفض .. وهز الأرجل ، اللعب بنهايات الشعر، فرك الأصابع ... الخ قد ترتبط بالمشاعر السلبية.

د - لغة العيون ( التلاحم البصري) Eye language, Eye Contact : خدمة وشدة التقاء النظرات إشارات غير لفظية هامة في تحديد كيف نشعر تجاه شخص ما في موقف ما، وكيف يشعر تجاهنا هذا الشخص (Kleinke, et al, 1975, ) .

هـ - تعبيرات الوجه Facial Expressions : فكل وجه رسالته الفريدة التي هي مؤشرات انفعالية تعكس بوضوح الحالة الداخلية للشخص : كالغضب، الحزن، السعادة، الدهشة ، الأشمئزاز، الخوف... الخ .

أما ميرل Merrel (١٩٩٣) فيعرض مكونات المهارات الاجتماعية للأطفال من خلال تقييم كل من الأم والمعلمة وفقاً للعناصر التالية :

١- التفاعل الاجتماعي Social Interaction ويقصد بها مهارة الطفل في التعبير عن الذات والاتصال الشخصي بالآخرين وجها لوجه ، والتفاعل معهم في الأنشطة الاجتماعية المختلفة ، إقامة علاقات صداقة دائمة يسودها الود والثقة المتبادلة .

٢- الاستقلال الاجتماعي Social Independence : ويقصد به : مهارة الطفل في أداء المهام معتمداً على نفسه، والقيام بالأعمال، والمحافظة على أدواته والدفاع عن حقوقه بفاعلية.

٣- التعاون الاجتماعي Social Cooperation : ويقصد به : مهارة

الطفل فى مساعدة ومعاونة زملائه وأقرانه فى مواقف الحياة الاجتماعية ،  
بالاشتراك معهم فى الأنشطة الجماعية لانجاز عمل ما .

٤- الانضباط الذاتى Self- Control : ويقصد به : إظهار الطفل الطاعة ،  
والامتثال للتعليمات واتباع القواعد الاجتماعية.

٥- المهارات البينشخصية Interpersonal Skills : ويقصد بها  
المهارات الهامة فى اقامة علاقات ايجابية مع الآخرين كالمشاركة فى  
الأنشطة، والتقبل الاجتماعى من الأقران ، والحساسية لمشاعرهم وتفهم  
مشكلاتهم .

٦- مهارات تدبير الأمور والتصرف Self-Management Skills :  
ويقصد بها مهارة الانضباط واطاعة القوانين والمتطلبات المدرسية  
والتحكم فى الانفعالات.

٧- المهارات الاجتماعية المدرسية ( المهارات الأكاديمية ) Academic  
Skills : وهى المهارات التى تتعلق بأداء الطفل فى الفصل والاشتراك  
فى الأنشطة المدرسية . (Merrell, 1993)

وترى الباحثة بعد هذا العرض لمكونات المهارات الاجتماعية أن هناك  
اختلاف كبير بين الباحثين فى تصنيفهم للعناصر التى تتكون منها المهارات  
الاجتماعية - لذا : فأنها قد تبنت المكونات التى ذكرها ميرل كعناصر للمهارات  
الاجتماعية حيث يتفق مع الاجراءات العملية فى الدراسة الحالية.

### جوانب القصور فى المهارات الاجتماعية

يصنف جريشام Gresham (١٩٨٦ : ١٥١-١٥٥) أوجه القصور فى

المهارات الاجتماعية إلى أربعة أنماط تبعاً لقصور اكتساب المهارة، أو قصور أداء



المهارة - وذلك فى حالتى غياب الاستجابة الانفعالية أو وجودها كما يوضح جدول (١)

جدول (١) أوجه القصور فى المهارات الاجتماعية

البيان	عجز أو قصور الاكتساب	قصور الأداء
غياب الاستجابة الانفعالية	قصور المهارة الاجتماعية	قصور أداء المهارة الاجتماعية
وجود الاستجابة الانفعالية	قصور الضبط الذاتى فى المهارة	قصور الضبط الذاتى فى أداء المهارة الاجتماعية

وفى ما يلى توضيح هذه الانماط من القصور فى المهارات الاجتماعية :

#### ١- قصور المهارة الاجتماعية skill Defect

إن الأطفال الذين لديهم عجز فى المهارات ليست لديهم المهارات الاجتماعية اللازمة للتفاعل بطريقة ملائمة مع أقرانهم ، أو لا يعرفون الخطوه الحرجة فى أداء المهارة ( جريشام : ١٥١) .. والعجز فى المهارة الاجتماعية مشابه لما يشير إليه بندورا Bandura (١٩٦٩: ٧٧) من نقص فى التعلم ناتج عن عجز فى اكتساب المهارة . فالطفل الذى لا يعرف علاقة الجمع (+) عنده نقص فى المهارة - اذ أنه لا يعرف الاجراء الذى يقوم به عند ما يرى اشارة الجمع ، ومثل ذلك ايضاً الطفل الذى لا يستطيع أن يعرف اشارة (+) ولكن لا يعرف جمع الارقام عندما يتعرض لمسألة (١٩+٢٣=) فالطفل الذى لا يعرف اجراء الجمع قد يغفل عنصراً هاماً فيه فيحل المسألة (٢٣ + ١٩ = ٤١) خطأ فى الجمع .

وتوجد كثير من الامثلة لتوضيح العجز فى المهارات الاجتماعية لدى المتخلفين عقلياً فقد لا يستطيع الطفل الاستمرار فى التخاطب مع اقرانه ، أو يطلب احد من الصف ان يتعرف عليه بطريقة سليمة ، أو يتبادل التحية ... وقد يغفل الطفل خطوة جوهرية فى سلسلة السلوكيات عندما يتبادل التحية، فالطفل قد يستطيع إبداء

السبب في تبادل التحية ، وقد يعرف صياغة التحية، وقد يستطع اختيار الوقت المناسب لتبادل التحية ، ولكن لا يعرف طريقة تبادل التحية بصوت واضح وبطريقة تنم عن الصدق (Urbain & Kenall, 1980, 116) وإذا ما أخذنا هذا التقييم بعين الاعتبار يجب أن يركز التدخل في تعليم الطفل كيفية لقاء التحية بوضوح وصدق من خلال التعليمات المباشرة direct Instructions ، ممارسة السلوك ، التدريب Coaching.

## ٢- قصور أداء المهارة الاجتماعية: Performance Defect

يصنف قصور أو نواحي ضعف الأداء الاجتماعي الأطفال الذين لديهم المهارات الاجتماعية في مخزون مهاراتهم ولكنهم لا يؤدونها على المستوى المطلوب. ويمكن أن يعزى قصور الأداء الى عدم كفاية عدد مرات صدور السلوك الاجتماعي، وقد يكون مرتبطاً بنقص الحافز ( أى احتمالات وظروف التدعيم)، أو انعدام فرصة أداء السلوك ( مثل مشكلة التحكم في المثيرات) . ومن الاهمية أن تدرك ان الخوف والقلق والاستجابات الانفعالية الأخرى لاتعتبر قصوراً في الأداء الاجتماعي ، فوجود الاستجابات الانفعالية التي تمنع اكتساب أو القيام بالسلوكيات الاجتماعية يمكن أن نطلق عليها مهارة ضبط الذات Self- Contral ، وقصور التحكم الذاتي في أداء المهارة Self Control Performance Dificits على التوالي (Gresham, 1986, 154)، والعامل الرئيسي الذي يستخدم في تحديد ما اذا كانت المشكلة الاجتماعية تمثل قصوراً في الأداء هو ما اذا كان الطفل يستطيع أو لا يستطيع أداء السلوك....

وبناء عليه : اذا كان الطفل لا يؤدي السلوك داخل الفصل ولكنه يستطيع أداء السلوك في موقف سلوكي للعب الدور - فإن هذا يكون قصوراً في الاداء الاجتماعي . وإذا افترضنا أن هذه المشاكل . ترجع إلى التحكم في الدوافع أو احتمالات وظروف التدعيم تعتبر عوامل وظيفية متصلة بالقصور في الأداء الاجتماعي فان

استراتيجيات التدريب يجب أن تركز على اساليب التحكم والضبط السابقة واللاحقة antecedent & Consequent techniques وهذه الاستراتيجيات قد تتضمن الاستجابة إلى مبادرة الأقران ، والانشطة الاجتماعية التمثيلية (السيكودراما) ، واحتمالات وظروف التدعيم الاجتماعي وبرامج التدعيم الرمزية أو الشكلية (Urbain & Kendall, 1980, 111).

٢- تصور الضبط الذاتي الخاص بالمهارة الاجتماعية: Self- Control Skill Defect

يصف هذا النوع من مشكلات المهارة الاجتماعية الطفل الذي لم يتعلم مهارة اجتماعية معينة لان الاستجابة الانفعالية لهذا النوع منعه من اكتساب تلك المهارة. ومن احدى الاستجابات الانفعالية التي تتداخل في التعلم هو القلق. فلاحظ ان القلق يحول دون اكتساب الاستجابات النهائية - خاصة المخاوف المرضية Phobias . ومن ثم فان الاطفال قد لايتعلمون كيفية التفاعل مع اقرانهم لان القلق الاجتماعي أو المخاوف تعوق مدخل السلوك الاجتماعي ، وبالمثل فان تجنب أو الهروب من المخاوف الاجتماعية يخفف القلق وبالتالي يدعم بطريقة سلبية سلوكيات العزلة الاجتماعية ، ومن الاستجابات الانفعالية التي قد تحول دون اكتساب المهارات الاجتماعية الاندفاعية impulsivity .. فالاطفال الذين يظهرون سلوكاً اجتماعياً اندفاعياً يفشلون في تعلم استراتيجيات التفاعل الاجتماعي المناسب لان سلوكهم ينشأ عنه الرفض من الاقران. ولذلك فان الاقران يتجنبون الطفل المندفع ، وهذا يتسبب عنه ان هذا الطفل لايتعرض لنماذج طيبة من السلوك الاجتماعي، ويوضع قائمة مميزة وفقاً لاستجابته الاجتماعية . وهذا التكوين السلوكي يوحى بان الطفل المقصود يصدر عنه سلوكيات اجتماعية مكروهة ومنفره ينجم عنها الرفض الاجتماعي من الاقران والاباء والمعلمين... الخ (Kendall & Braswell, 1982). وبالمثل فان بعض الافراد يعانون من الكراهية والغور من اقرانهم - ومن ثم : فان السلوكيات التي تؤدي إلى الهروب من هذا الطفل وتجنبه تؤدي الى التدعيم السلبي للسلوك ، وينجم عن ذلك أن سلوك الطفل المقصود يلقى

عقابا ( بالتأنيب الشفهي أو البدني، أو انعدام التدعيم)، أو يلقي استئصالاً ( الرفض أو الاستبعاد) بالتجاهل - ونتيجة لهذا التتابع من الاحداث هو : ان الطفل المستهدف لا يتعلم المهارات الاجتماعية للتفاعل المناسب ( أى يسبب قصور المهارة) : . (Gresham, 1986, 155)

ويستند تحديد قصور التحكم الذاتي فى أداء المهارة على معيارين :

أ - وجود الاستجابة الناجمة عن الاشارة الانفعالية مثل : ( القلق ، الخوف ، الاندفاع، الغضب).

ب - أن الطفل أما أنه لايعرف المهارة المشار إليها أو لم يمارسها مطلقا:

٤- قصور الضبط الذاتي فى أداء المهارة الاجتماعية :

### Self - Control Performance Defect

والاطفال الذين لديهم قصور فى الضبط الذاتي فى الاداء لديهم المهارة الاجتماعية المحدودة فى مخزونهم ، ولكنهم لايقودون المهارة بسبب الاستجابة الناجمة عن الاشارة الانفعالية ومشكلات الضبط السابقة واللاحقة . معنى هذا أن الطفل يعرف كيف يؤدي المهارة ولكن ليس بصفة متكررة أو منتظمة .. والفرق الرئيسى بين مهارة الضبط الذاتي وقصور الاداء هو أن الطفل يمتلك المهارة المخزونه أو لايمتلك المهارة - وفى الحالة الأولى لم يتعلم الطفل المهارة ، وفى الحالة الثانية يتعلم الطفل المهارة ولكنه لا يظهرها بطريقة منتظمة .. وهناك معياران يستخدمان فى تحديد قصور الضبط الذاتي فى الاداء .

أ - وجود الاستجابة الانفعالية مثل : الغضب ، الخوف.

ب - الاداء غير المنتظم للمهارة المقصوده.

والتدخل فى مثل هذا النوع من القصور يركز على سياسات الضبط الذاتى لتعليم الطفل، كيف يمنع السلوك غير الملائم، والتدريب على التحكم فى المثيرات بفرض تعلم التميز بين المواقف المتعارضة وظروف التدعيم للسلوكيات الاجتماعية الملائمة . (Kendall & Braswell, 1982,21-22 , Gresham, 1986, 155)

## التدريب على المهارات الاجتماعية

ان عجز الطفل عن التوافق في المواقف الاجتماعية يرجع إلى خلل في رصيده من المهارات المناسبة لتلك المواقف، أو إلى نقص الخبرة، أو إلى التعلم الخاطئ لبعض التصرفات غير المتوافقة - وهذا يستلزم التدريب على المهارات الاجتماعية (اسامه أبو سريع : ١٩٩٣، ٢٢٨).

ولقد استخدمت مجموعة متنوعة من طرق التدريب على المهارات الاجتماعية ، غير ان الطرق المستخدمة والمهارات التي تم التدريب عليها تختلف تبعاً لسمات الأطفال بما في ذلك مشاكلهم المحددة ، وأعمارهم ، والمواقف الاجتماعية - وضيق التدريب على المهارات الاجتماعية بفاعلية مع الأطفال ذوي العجز الاجتماعي Social deficit الذي يتراوح بين العزلة الاجتماعية والسلوك العدوانى (Michelson & Mannarino, 1986, 379) - ومن ثم فإن إختيار طرق التدريب المناسبة تتطلب ما يلي :

- ١- تحديد طبيعة الصعوبات التي يعاني منها الطفل عند ما يتفاعل مع الآخرين .
- ٢- تحديد طبيعة المواقف التي يواجه فيها الطفل تلك الصعوبة.
- ٣- اختيار الطرق أو الاستراتيجيات التدريبية التي يناسب بها اكتساب الطفل المهارات الاجتماعية التي تعوذه في الموقف الاجتماعي المشكل بالنسبة له ( اسامه أبو سريع : ١٩٩٣: ٢٢٨).

أهم الاستراتيجيات أو الطرق المستخدمة في التدريب على المهارات الاجتماعية:

فيما يلي عرض لاهم الاستراتيجيات المستخدمة في التدريب على المهارات الاجتماعية:

### ١- النمذجة : Modeling

هي إتاحة نموذج سلوكي مباشر (شخص) أو ضمني (تخيلي) ، للمتدرب

حيث يكون الهدف هو توصيل معلومات حول النموذج السلوكي المعروض للمتدرب بقصد أحداث تغيير ما في سلوكه (اكتسابه سلوكاً جديداً) ، ( محمد محروس الشناوى : ١٩٩٦ ، ٣٦٨).

ويشار إلى استخدام النمذجة في التدريب على المهارات الاجتماعية بالتعلم بالملاحظة أو التعلم التعويضي *Observational or vicarious learning* – لأن الطفل يتعلم بملاحظة النموذج أفضل من الاشتراك الفعلي في الاستجابات العلنية. (Michelson & Mannarino, 1986, 379) ، وهي تستند الى افتراض أن الانسان قادر على التعلم عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين وتعرضهم بصورة منتظمة للنماذج - اذ يعطى الشخص فرصة لملاحظة نموذج ويطلب منه أداء نفس العمل الذى يقوم به النموذج ( لويس كامل مليك : ١٩٩٠ ، ١٠٤).

### أنواع النمذجة:

#### ١- النمذجة المباشرة أو الصريحة *Overt modeling*

حيث توجد قدوة فعلية أو شخص يؤدي النموذج السلوكي الاجتماعي المطلوب اتقانه ، أو قدوة رمزية من خلال فيلم أو مجموعة من الصور المسلسلة بطريقة تكشف عن خطوات أداء السلوك ، أو يقوم النموذج بهذا السلوك في مواقف فعلية أو رمزية (عبد الستار ابراهيم وآخرون: ١٩٨٣ ، ١٠٩).

#### ب- النمذجة الضمنية *Covert modeling*

وفيها يتخيل المتدرب نماذج تقوم بالسلوكيات الاجتماعية التي يرغب المدرب أن يلقنها للمتدرب.

#### ج- النمذجة بالمشاركة *Participant modeling*

وفيها يتم عرض السلوك الاجتماعي المرغوب بواسطة نموذج ، وكذلك أداء هذا السلوك من جانب المتدرب ، مع توجيهات تقويمية من جانب المدرب ( محمد محروس الشناوى : ١٩٩٦ ، ٣٧٢-٣٧٣) وقد وجد أن اشتراك أحد المدربين في

التفاعل الاجتماعي مع رفاق الطفل، واستخدام نماذج رمزية، وحكايات مصورة ، وأفلام عن التفاعل الاجتماعي بين اثنين مقترنة بعمليات أخرى قد أدى إلى زيادة التفاعل والسلوكيات الاجتماعية المرغوبة بطريقة فعالة (Michelson & Monnarina, 1986, 381).

### وهناك عدة عوامل تؤثر في النمذجة :

- ١- خصائص النموذج : فالانتباه للنموذج يزداد كلما كان هذا النموذج محبباً ومشوقاً للمتدرب، ويفضل ان يكون النموذج مناسباً لسن وجنس المتدرب .
- ٢- خصائص المتدرب : اوضح بندورا Bandura أنه لنجاح النمذجة فان المتدرب يجب أن يتوفر فيه عدة خصائص :

أ - عمليات الانتباه attention Processes : فينبغي ان ينتبه المتدرب للموقف، وأن يستوعب المعلومات التي يعرضها النموذج .

ب - عمليات الحفظ Retention Processes : فبعد ان يفهم المتدرب جوانب المعلومات الذي ينتبه اليها يتم حفظ وتخزين هذه السلوكيات في صورته ورمزه .

ج - استرجاع ( اعادة توليد) السلوك Motoric Reproduction :

حيث يتم استرجاع السلوك المحفوظ في الذاكرة .

د - عمليات الدافعية Motivational Processes : فعندما يتوقع المتدرب نتائج ايجابية من أداء السلوك المنمذج فانه يتوقع ان يقوم باداء هذا السلوك .

٣- خصائص مرتبطة بالاجراءات :

فموقف النمذجة والاسلوب الذي تتم به قد يتضمن بعض الجوانب التي تؤثر على المتدربين عما لو كان النموذج يلقي عقاباً ( محمد محروس الشناوي: ١٩٩٦ ، ٣٦٨-٣٧١).

## ٢-التدعيم الايجابيPositive Reinforcement:

التدعيم الايجابي هو العملية التي تقوى بها السلوكيات في تكرارها عندما يعقبها جائزة أو حدث سار - وإذا كان الغرض من أى برنامج تدريبي على السلوكيات والمهارات الاجتماعية هو زيادة نسبة تكرار السلوكيات المناسبة فإن هذه السلوكيات تحتاج مباشرة الى تدعيم ايجابي متواصل، وهذه المدعمات قد تكون : تشجيع ، ثناء ، امتداح ، مكافأة ، اشتراك في أنشطة ترويحية ، وقد يكون التدعيم الايجابي بفيش أو بونات التدعيم token ويشار اليها باقتصايات الفيش (حيث يحصل الفرد الذى يأتى بالسلوك المطلوب على فيش أو تذكرة بحيث اذا جمع عدداً منها يمكن استبداله بمشروبات او هدايا...الخ ( محمد محروس الشناوى : ١٩٩٦، ٣٣١-٣٣٢).

### شروطفعاليةالتدعيمالاجيبي:

- ١- ان يكون ظهور التدعيم فى وقت قريب من السلوك الاجتماعى الذى نود تدعيمه بقدر الامكان .
- ٢- ان نختار التدعيم من حيث النوع والكمية بما يناسب حاجة المتدرب .
- ٣- ان نستخدم جداول تدعيم متصلة فى البداية لتساعد فى زيادة السلوك الاجتماعى المرغوب بسرعة ، ثم بعد ذلك نستخدم جداول تدعيم متقطع تطول المدة بينها شيئاً فشيئاً - وبذلك نتجنب انطفاء السلوك بسرعة عند توقف التدعيم .
- ٤- ان قاعدة التدعيم قاعدة جوهرية تستخدم فى تقوية السلوك الاجتماعى المرغوب.(Michelson & Mannarino , 1986, 383)

## ٣-الحث ( التلقين) : Prompting

هو يشير إلى المنبهات المسبقة التى تساعد على إثارة وتحريك السلوك



أو التي تساعد الطفل على القيام بالسلوك الاجتماعي المرغوب ، ثم تدعيمه بحيث يصبح أكثر عزماً على محاولة أداء السلوك بنفسه ... وعندما تيسر الملقنات Prompts أداء السلوك المرغوب فإنه يمكن إزالتها دون أن ينجم عن ذلك انخفاض لكمية السلوك المرغوب. (Michelson & Mannarino, 1986, 383).

### أنواع الملقنات:

أ - تلقين لفظي : Verbal Prompt : أى نذكر للطفل ما نريد أن يفعله من سلوك اجتماعي مرغوب باستخدام الكلمات .

ب - تلقين من خلال الإيماءة Prompting by gesture : إذ يمكن أن تساعد الإيماءات الطفل على فهم ما نريد منه عمله أو الاتيان به من سلوك... وغالباً ما تستخدم الإيماءات مع الكلمات لتوضيح المعاني، ولكن يجب الحذر من استخدام إيماءات كثيرة قبل أن نتأكد أن الطفل يفهم الإيماءات. ( لويس كامل ملكيه : ١٩٩٨ ، ٢٠ ).

وهكذا : فإن استخدام التلقينات يزيد عن احتمال حدوث الاستجابة واكتساب السلوك الاجتماعي، وحالما تتم الاستجابة الملقنة فإنه يمكن تدعيمها، وكلما زاد تكرار تدعيم الاستجابة تم تعلمها بسرعة، ويكون الهدف النهائي عادة هو الحصول على الاستجابة النهائية في غياب الملقنات. (محمد محروس الشناوى : ١٩٩٦ ، ٢٤٢-٣٤٢).

### ٤- التشكيل : Shaping

يرى لويس كامل ملكيه (١٩٩٠) أن التشكيل أو التقريب المتتابع هو تدعيم السلوك الذي يقترب تدريجياً من السلوك المرغوب أو يقاربه في خطوات صغيرة تيسر الانتقال السهل من خطوة الأخرى .. ويبدأ التشكيل من النقطة التي يكون الطفل المتدرب عندها ، ثم يندرج في خطوات صغيرة بحيث يتغير سلوكه

يسر مع تقديم التدعيم ومعالجة الأخطاء والمشكلات فى مرحلة مبكرة من الخطوات الصغيرة .

وهكذا يكون التشكيل تصعيد الاقتراب من السلوك النهائى الذى سوف يتخذ شكله فى النمو والازدياد .. وتتألف أهداف برامج التدريب على المهارات الاجتماعية غالباً من العمل على تصعيد تعاقبات متشابهة من السلوكيات الاجتماعية مثل : كيفية تجاذب اطراف الحديث ، طلب الالتماس من الآخرين ، أو المطالبة بالحقوق .. وقد يصعب على الاطفال المنعزلين انعزالاً اجتماعياً شديداً تدعيم حدوث تلك الاستجابات اذ أنها نادراً ما تحدث اذا لم تكن تحدث .. ويجب تدعيم الخطوات بالتدريج تجاه هذه الاستجابات لكى يستطيع السلوك التحرك تدريجياً نحو الهدف المنشود (Michelson & Mannarino, 1986, 383-384).

#### هـ- لعب الدور والبروفات السلوكية :

يتضمن لعب الانوار منهجاً آخر من مناهج التعلم الاجتماعى يدرّب الطفل بمقتضاه على تمثيل جوانب من المهارات الاجتماعية حتى يتقنها ... ولإجراء هذا الأسلوب يطلب المدرب من الطفل الذى تنقصه المهارات الاجتماعية أن يؤدى دوراً مخالفاً لشخصيته ، أو أن يقوم بأداء طفل جرى . وأحياناً يتم تطبيق هذا الأسلوب بتشجيع الطفل على تبادل الانوار فى تدريب المهارات الاجتماعية... وبمقتضى هذا الأسلوب يطلب من الطفل أن يؤدى الدور المطلوب تحقيقه - أى أن ينتقل من القيام بدور الخجول الى دور الجريء ، أو من دور الغاضب الى المعجب والشاكر، والمادح لسلوك طفل آخر ( عبد الستار ابراهيم وآخرون : ١٩٩٣ ، ١١٦).

#### مراحل التدريب على لعب الدور :

أوضح ارجايل Argyle (١٩٨٤) ان التدريب على أداء الدور أو التدخل متعدد الأوجه multifaced intervention يسير عبر المراحل التالية :

- ١- عرض السلوك المطلوب تعلمه أو التدريب عليه واكتسابه من قبل المدرب فيعطى نموذجاً للتغيرات المرغوبة ( كأن يوضح للطفل طريقة مخاطبة الطفل لوالديه ومعلميه ) ، أو من خلال نماذج تسجيلات صوتيه أو مرئيه .
- ٢- وقد يعطى المدرب التلقين الواضح للآداء وقد يكون فى صورة شرح لطريقة الآداء .
- ٣- ثم ممارسة السلوك المرغوب أو عمل بروفة أو التمثيل وأداء الأنوار الخاصة به أو تتابع أداء الدور للاستجابة المرغوبة .
- ٤- اعطاء تغذية راجعة Feedback خاصة بالسلوك الذى أداه الطفل وتصحيح الآداء ، وتوجيه انتباهه لجوانب القصور فيه حتى يتماثل الآداء مع الغرض المطلوب .
- ٥- من خلال الممارسة المتكررة للاستجابة المرغوبة يتعلم الطفل أداء السلوكيات الجديدة - وتكرار مسلسل لعب الدور أو البروفة (Michelson & Mannarion, 1986, 385) ( أسامه أبوسريع : ١٩٩٣ ، ٢٤٩-٢٤٢) .

#### ٦- التدريب على السلوك التوكيدى

- يتصل السلوك التوكيدى بالعلاقات الشخصية ويتضمن التعبير الصادق والمباشر عن الافكار والمشاعر الشخصية ( محمد محروس الشناوى : ١٩٩٦ ، ٣٥٥) .. ويهدف التدريب على السلوك التوكيدى ما يلى :
- ١- تدريب الطفل على الاستجابة الاجتماعية الملائمة بما فيها التحكم فى نبرات الصوت، واستخدام الاشارات ، والاحتكاك البصرى الملائم .
  - ٢- تدريب القدرة على التعبير الملائم عما يشعر به الطفل - أى التعبير الحر عن المشاعر والافكار بحسب متطلبات الموقف بما فى ذلك تدريب القدرة على الاستجابة بالغضب أو الاعجاب أو الود أو بالتراضى، أو غير ذلك من مشاعر تتطلبها المواقف .

٣- تدريب الطفل على الدفاع عن حقوقه دون ان يتحول الى شخص عدواني

أو مندفع (عبد الستار ابراهيم وآخرون : ١٩٩٣ ، ١١٢).

ولقد اقترح سالتر Salter طريقة تتضمن ستة أنواع رئيسية من التدريبات

على المهارات الاجتماعية من خلال التدريب على السلوك التوكيدي :

١- التحدث عن الشاعر Feeling talk : ويشتمل هذا النوع من التدريبات على

التعبير حرفياً على أى شعور .

٢- استخدام تعبيرات الوجه : وتشمل التدريبات على ممارسة التعبيرات بالوجه بما

يتلام مع الانفعالات التى يعايشها الفرد مثل : الفرح ، والخوف ، والحزن ،

والضيق ، والغضب .

٣- التعبير عن رأى الشخصى فى حالة مخالفة رأى المطروح : وفيه يمارس

الشخص تعبيره عن رأيه الشخصى حين يكون لديه رأى يختلف عن رأى

المطروح من الآخرين.

٤- استخدام ضمير المتكلم بدلاً من ضمير الغائب : ويشمل هذا الجانب التدريب

على التعبير عن الذات ، ونسب الأحداث والخبرات للذات . بدلاً من نسبتها الى

ضمير الغائب أو بنائها للمجهول .

٥- التعبير عن الموافقة عندما يكون هناك اقتناع أو فائدة أو رضا .

٦- ممارسة الارتجال : وفيه يتدرب الفرد على الكلام الحر فى صورة ارتجاله ،

ودون اللجوء بكثرة الى الكلمات المعدة مسبقاً أو المواجهة عن طريق الكتابة

(محمد محروس الشناوى، محمد السيد عبد الرحمن : ١٩٩٨ ، ١١٣-١١٤).

وقد اقترح بيلاك وهيرسون وهيملهوك Bellack, Herson &

Mimmelhock برنامجاً جيداً وشاملاً للتدريب على المهارات الاجتماعية يتضمن

التدريب على السلوك التوكيدى ويشمل :

- رفض الطلبات غير المنطقية والتعبير عن عدم الموافقة ، إجراء الطلبات

والمصالحة والمقارضة .

- المهارات التوكيدية الايجابية مثل : إبداء الاعجاب، والتعبير عن الوجدان، وتقدير الموافقة، والتقدير والاعتزاز .

- مهارة المحادثة التى تتألف من بدء محادثة ، وتوجيه الاسئلة ، وانهاء المحادثة . وهذه المهارات يتم تقديمها فى مجموعة من المواقف التى تشتمل على تفاعل مع الغرباء ، وأصدقاء وأفراد الأسرة، وزملاء العمل أو المدرسة .. ويستخدم المعالج التدريب الجدى ، والتدريب الجزائى (النمذجة ، والممارسة الموجهة ، ولعب الادوار) ، مع الاختبار فى بيئه طبيعية للتأكد من أن هذه المهارات تستخدم (Bellack et al, 1985, 114).

#### مسارات التدريب على السلوك التوكيدى:

- ١- التدريب بدقة على التمييز بين العنوان ( أو التحدى) وتأكيد الذات .
- ٢- تدريب الطفل على التمييز بين الانصياع (أو الخضوع) وتأكيد الذات.
- ٣- استعراض نماذج المواقف مختلفة تظهر كفاءة استخدامات هذه القدرة وكيفية إكتسابها وطرق التعبير عنها.
- ٤- تدريب الطفل على تشكيل سلوكه تدريجياً حتى يصل الى المستويات المرغوبة من التعبير عن هذه القدرة .
- ٥- التدعيم الايجابى لمظاهر السلوك الدالة على تأكيد الذات عند الطفل، ولفت نظره اليها على أنها شئ جيد ومرغوب فيه .
- ٦- علاج المخاوف الاجتماعية والاستجابات العدوانية بسبب تدخلها فى تعويق ظهور السلوك التوكيدى .
- ٧- تشجيع الطفل على تدعيم التغيرات الايجابية التى اكتسبها تحت اشراف المعالجين أو البالغين بترجمتها فى المواقف الخارجية الحيه (عبد الستار ابراهيم وآخرون : ١٩٩٢، ١١٣-١١٤).

## المهارات الاجتماعية لدى المتخلفين عقليا

من أقدم المفاهيم للتخلف العقلي تلك التي ركزت على انعدام الكفاءة الاجتماعية The absence of Social Competence لديهم مثل : الفشل في العناية بالذات، والفشل في التوافق الاجتماعي - كمقياس اساسي للتخلف العقلي فتحدث بول Doll (١٩٤١) عن النضج الاجتماعي كمؤشر للكفاءة الاجتماعية وأعد مقياسا خاصاً لهذا الغرض عرف بمقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي Vineland Social maturity scale .. ويرى كل من راشلي وجريشام & Reshly Gresham (١٩٨١) أن الكفاءة الاجتماعية تشتمل على عنصرين ( السلوك التكيفي ، والمهارات الاجتماعية).

### -العنصر الأول السلوك التكيفي :

هو يشمل المهارات الوظيفية الاستقلالية ، والنمو البدني، ونمو اللغة والكفاءة الأكاديمية .

ويرى ليلاند Leland (١٩٧٨) ان السلوك التكيفي يشمل ثلاثة مجالات:

١- الافعال الاستقلالية Independent Functioning : وتشير إلى قدرة

الفرد على القيام بمهارات يتوقعها المجتمع من ا لطفل في عمر معين مثل : استخدام التواليت، التغذية ، ارتداء الملابس... الخ .

٢- المسؤولية الشخصية Personal Responsibility : التي تعكس القدرة على تحمل المسؤولية الفردية لسلوكه ، كما تعكس القدرة على الاختيار واتخاذ القرار .

٣- المسؤولية الاجتماعية Social Responsibility: التي تشير إلى مستويات المجازاة الاجتماعية ( المسايرة) لدى الفرد individuals levels of social conformity ، التوافق الاجتماعي، النضج العاطفي، والاستقلالية الاقتصادية (جزئية أو كلية).

واقداً أرسى كل من هيبير Hebert ومن بعده جروسمان Grossman اساس مصطلح السلوك التكيفي في تعريف التخلف العقلي ليشير إلى الفاعلية والدرجة التي

يفي بها الفرد بمستوى الكفاية الذاتية والمسئولية الاجتماعية المتوقعة في جماعته العمرية والثقافية (محمد محروس الشناوى : ١٩٩٦، ٢٥٨)، وقد تبنت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلى ، السلوك التكيفى كمحك اساسى لتصنيف المتخلفين عقلياً إلى فئات جنباً الى جنب مع محك انخفاض القدرة العقلية.

**أما العنصر الثانى :** من عناصر الكفاءة الاجتماعية وهو المهارات الاجتماعية : فإنه يشتمل:

١- السلوكيات البنشخصية ( السلوكيات الشخصية بين الأفراد )  
Interpersonal behaviors مثل : تقبل السلطة accepting authority مهارات التخاطب، سلوكيات التعاون ، وسلوكيات اللعب .

٢- السلوكيات المتعلقة بالذات Self related behaviors مثل : التعبير عن المشاعر، السلوك الأخلاقى ethical ، الموقف الإيجابى إزاء الذات .

السلوكيات المتعلقة بالواجبات مثل المواظبة ، انجاز المهام ، اتباع التعليمات ، العمل المستقل (Gresham, 1986, 146-147).

ولقد أصبح من المسلم به أن نقص المهارات الاجتماعية يمثل اشكالية عند الاطفال المتخلفين عقلياً - حيث وجد أن ضعف التقلم يوجد بمعدلات مرتفعة بين المتخلفين عقلياً ، فمعظم مشكلات هذه الفئة ذات صبغة اجتماعية (Matson, & Andrasik 1982:533).

وقد ظهرت مجموعة كبيرة من الدراسات توضح بدرجة كبيرة طبيعة ومدى نقص المهارات الاجتماعية لدى المتخلفين عقلياً تقيد فى معظمها أنه يوجد لديهم نقص فى العلاقات الشخصية الذى ينعكس على انعدام التوافق الناجع فى المجتمع :

- ويذكر أحمد سامى (١٩٩٠) أن المتخلفين عقلياً لايهتمون بتكوين علاقة بينهم وبين أقرانهم ، مع ميل الطفل المتخلف نحو المشاركة مع الاصغر منه سناً فى نشاطه ، ولايشعر بالولاء للجماعة ، ولايتحمل عادات وتقاليد المجتمع ، لأنه لايشعر بأهميته للجماعة ، ونجد أن صداقاته مؤقتة. ( أحمد سامى ، ١٩٩٠).

وقد بين ماثيو Mathew أن للأطفال المتخلفين عقلياً عادة أصدقاء قليلين ، وأنهم أقل تفاعلاً من الناحية الاجتماعية ، وعلى درجة أكبر من الانعزالية ، والانفراد ، فهم ينخرطون فى أنشطة عامة، ويمضون أوقاتاً قليلة خارج بيوتهم ، كما أنهم قليلى الكفاءة الاجتماعية ( سليمان الريحانى : ١٩٨٥ ، ١٩٩٢ ) .

- ويقرر كمال مرسى (١٩٩٦) ان كثيراً من شباب المتخلفين عقلياً يجد صعوبة كبيرة فى التحول من حياة المدرسة والاعتماد على الوالدين إلى حياة الراشدين العاديين والاندماج معهم فى الحياة الاجتماعية بسبب نقص مهاراتهم الاجتماعية والمهنية، وفشلهم فى القيام بالأورار الاجتماعية المتوقعة منهم فى الرشد . ( كمال مرسى، ١٩٩٦ ، ٢٧٧ ) .

- وأورد ماتسون و أندراسيك Matson & Andrasik (١٩٨٥ : ٤١٨) تقريراً يفيد بأن الكبار من نوى التحلف العقلى الخفيف غالباً ما يطربون من الوظائف التى تتطلب المنافسة ، وذلك غالباً ما يكون بسبب عقبات فى العلاقات الاجتماعية الشخصية أكثر من العجز فى انجاز المهام الوظيفية ... وعلى هذا : فإن المتخلفين عقلياً يكونوا فى خطر بسبب القصور المعرفى الذى يؤدى الى العجز فى فهم كيفية التصرف فى الأوساط الاجتماعية المختلفة .

#### العوامل المرتبطة بقصور المهارات الاجتماعية لدى المتخلفين عقلياً

تلمب عوامل متعددة نورا أساسياً فى حدوث قصور المتخلفين عقلياً فى اكتساب المهارات الاجتماعية منها ما يلى :

##### ١- القدرة العقلية :

تعتبر ظاهرة التخلف العقلى فى كثير من أبعادها مشكلة اجتماعية .. فالمتخلف عقلياً بقدرته العقلية المحدودة يكون أقل قدرة على التكيف الاجتماعى والمواسة الاجتماعية ، ويكون أقل قدرة على التصرف فى المواقف الاجتماعية وفى تفاعلاته مع الناس ( فاروق صادق : ١٩٧٤ ، ٢٤٧ ) .

##### ٢- المستوى الاقتصادى الاجتماعى :

فالكثير من المتخلفين عقلياً يأتون من بيئات منخفضة فى مستواها



الاقتصادى الاجتماعى - حيث تتكاتف ظروف سلبية متعددة لتحرم الطفل من الخبرات الاجتماعية المناسبة أثناء فترات نموه المختلفة وهى الخبرات التى تعتبر أساسية لازمة لتكوينه الاجتماعى (فاروق صادق : ١٩٧٤ ، ٢٤٧).

## ٢- البيئة الأسرية:

فلقد اسفرت دراسة نيهيرا وآخرون (Nihera et al ١٩٨٠) عن نتيجة مؤداها أن البيئة المنزلية والجو الأسرى الذى يسوده الحب والتواد يساعد الطفل المعاق عقلياً من فئتي القابلين للتعليم والقابلين للتدريب على التوافق الشخصى والاجتماعى، ويدخل فى ذلك : الانسجام العائلى والرعاية الوالدية التى لها علاقة بقدرة العائلات على التفاعل مع ابنائهم - المعاقين عقلياً.

واسفرت دراسة عبد المنعم السنهورى (١٩٨١) عن أن الرعاية الأسرية للمعاق عقلياً داخل الأسرة يحدد وظيفياً نوع العلاقات والتفاعلات الاجتماعية للطفل المعاق ويدخل ضمن البناء النفسى ليشغل فيما بعد سلوكه التوافقى . وتوصلت دراسة فيرنون (Vernon ١٩٨٢) إلى أن العلاقات الأسرية السوية ، وطبيعة المناخ العائلى تعد من العوامل الرئيسية للتوافق الاجتماعى التى تساهم فى اكساب الطفل المعاق عقلياً المهارات الاجتماعية فى سياق مواقف اجتماعية متنوعة متميزة يمارسها الطفل المعاق عقلياً ويمكنه من الاعتماد عليها لتحديد مستوى الكفاءة الشخصية الاجتماعية للمعاق.

## ٤- اتجاهات المجتمع نحو المتخلفين عقلياً:

لاشك ان اتجاهات أفراد المجتمع نحو المتخلفين عقلياً تلعب دوراً هاماً فى مدى تقبل الذى يلقاه الشخص فى الجماعة مما ينعكس بدوره على مستوى اكتسابهم المهارات الاجتماعية ... فلقد أظهرت بعض الدراسات أن المتخلفين عقلياً يواجهون بالرفض، بينما تقترح بحوث أخرى أن هؤلاء المتخلفين يقابلون بالتحمل والاطاقة من جانب زملائهم، وتشير بعض الدراسات الى ان الاشخاص الذين لهم احتكاك مباشر مع المتخلفين عقلياً تكون اتجاهاتهم أكثر ايجابية ، ومع ذلك فان دراسات اخرى توصى بعكس ذلك تماماً . ( محمد محروس الشناوى : ١٩٩٦ ،

## تنمية المهارات الاجتماعية لدى الاطفال المتخلفين عقليا

تناولت دراسات عديدة الفنيات الخاصة بتنمية المهارات الاجتماعية لدى الاطفال المتخلفين عقلياً منها - تلك الدراسة التي أجراها ميد وهابيد & Mead Habe (١٩٨٤) والتي استهدفت اختبار مدى فعالية برنامج قائم على الدراما القصيرة على اكساب المهارات الاجتماعية لعينة مكونة من ثمان أطفال من ذوى التخلف العقلي الخفيف تتراوح أعمارهم بين ٨-١٠ سنوات ، وكانت الأنوات المستخدمة : جنول مسح المواعيد لقياس المهارات الاجتماعية، واختبار لعب الدور لملاحظة أداء الأنوار الاجتماعية ، وبرنامج لمدة ستة اسابيع باستخدام العلاج الدرامى يحتوى على أربعة ألعاب هى : معرفة المشاعر تجاه الآخرين، الاستجابة الايجابية للآخرين، حل المشكلات الشخصية، المشاركة والتعاون مع الآخرين. وأوضحت النتائج : أن برنامج العلاج الدرامى ذى الفترة القصيرة لم يكن له آثار على السلوكيات والمهارات الاجتماعية .

وترى الباحثة : ان عدم وجود تأثير للبرنامج الدرامى فى تحسين المهارات الاجتماعية ربما يرجع الى عدم مناسبة الفنيات التى تم التدريب عليها لعمر ومستوى فهم أفراد العينة المستخدمة.

\* وأجرى صالح هارون (١٩٨٥) دراسة عن أثر البرامج التربوية الخاصة فى توافق المتخلفين عقلياً فى المرحلة الابتدائية.. وتكونت عينة الدراسة من ٦٠ تلميذاً متخلفاً عقلياً ينتظمون فى الدراسة بمؤسسة التثقيف الفكرى بالقاهرة فى العام الدراسى ١٩٨٤/٨٣ يتراوح عمرهم الزمنى (٩-١٣) سنة ، وعمرهم العقلي من (٦-٩) سنوات.

وتم تصميم برنامج للخبرات التعليمية بقصد تنمية المهارات الشخصية والاجتماعية والاعمال المنزلية والحساب بهدف تحقيق قدر من الاستقلال الذاتى وتحمل المسؤولية فى المواقف الحياتية المتوقعة بالنسبة للعمر الرمنى لعينة الدراسة

- حيث تضمن :

- مهارات منزلية : الغسيل ، الطهي، تنظيف المنزل ...
  - مهارات اجتماعية : النظافة الشخصية، واستخدام التليفون....
  - مهارات أكاديمية : العد ، التعامل بالنقد ، القياس ...
- واستمر البرنامج لمدة سنة شهور.
- واستخدم الباحث للقياس الأدوات التالية :
- مقياس سنانفورد بينيه لثبیت متغير الذكاء .
  - مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي لثبینه .
  - مقياس السلوك التوافقي بجزأیه : السلوك النمائي ، والانحرافات السلوكية وأظهرت نتائج الدراسة :
- وجود زيادة في الدرجة الكلية بالنسبة للسلوك النمائي، وكانت هذه الزيادة دالة بعد البرنامج مباشرة عند المجموعة التجريبية بشكل دال .
- انخفاض معظم درجات الانحرافات السلوكية عند أفراد المجموعة التجريبية بصورة دالة بعد تطبيق البرنامج .
- ولقد استفادت الباحثة من الدراسة الحالية في تصميم برنامج تنمية المهارات الاجتماعية وإجراءات الدراسة .
- \* وقد أجرى بروفسكي Brodsky (١٩٨٦) دراسة استهدفت التدريب على السلوكيات اللفظية وغير اللفظية لتنمية المهارات الاجتماعية والسلوك الاجتماعي. وكانت عينة الدراسة اثنتان من الإناث المتخلفات عقلياً تراوحت أعمارهن بين ١٧-٢٥ سنة . وبالرغم من السلامة اللفظية عندهن إلا أنهن نادراً ما يستجبن للمبادلات الاجتماعية

وقد تم تقييم السلوك الاجتماعي باستخدام :

- المقابلات الشخصية مع المعالج .
- والملاحظات المنظمة من قبل المعالج - والتي تمت في وسطين :
- الوسط الطبيعي : فناء كائن في العنبر .
- الوسط الاجتماعي : وهو مكان مصمم اجتماعياً تلعب فيه الطفلة مع أحداً
- لأقران من نوى المهارات الاجتماعية العالية.
- واستخدم المعالج أسلوب فيش ( بونات التدعيم) مع احدى الحالتين ،
- والتدعيم مع الحالة الأخرى للسلوك الاجتماعي الذي يصدر في الوسط الاجتماعي
- الذي تم تصميمه .

وتوصلت النتائج إلى :

- زيادة مستوى الاستجابة الاجتماعية من ١٠ - ٢٥٪ تقريباً أو ما يقرب عن
- ٤ أضعاف ما كانت عليه ، ولم تحدث تغيرات مصاحبة.
- وضوح تأثير التدعيم المحتمل على التعبيرات الاجتماعية والسلوك
- الاجتماعي .

وتعد هذه الدراسة احدى الدراسات التي استخدمت فنيات العلاج السلوكي (التدعيم ، وبونات التدعيم الرمزي) في تحسين المهارات الاجتماعية، غير ان الدراسة لم توضح مدة البرنامج المستخدم، واجراءاته.

واستهدفت دراسة نجدي ونيس ورأفت بأخوم (١٩٨٨) معرفة العلاقة بين نمو المهارات الاجتماعية لدى المتخلفين عقلياً ومتغيرات الحلقات التعليمية المختلفة (الأولى ، والثانية ، والثالثة من المرحلة الابتدائية). وتكونت العينة من ٧٠ تلميذ متخلف عقلياً بمعهد التربية الفكرية بالمينا منهم ٥٨ من الذكور ، ١٢ من الإناث تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٩-١٩) سنة ، ونسبة ذكائهم من (٢٩-٨٢) - وقسمت العينة تبعاً للحلقات الثلاثة ، كما قسمت كل منها الى مجموعتين :

**الأولى:** تقيم بمعهد التربية الفكرية اقامة دائمة ويتلقون تدريباً على الأنشطة

المختلفة التي يتضمنها برنامج الإقامة الداخلية تحت إشراف مشرفي المعهد .

**الثانية:** يقيمون مع أسرهم بالمنازل ويتلقون الأنشطة المدرسية اليومية الصباحية مشتركين مع المجموعة الأولى ، ولم يتلقوا التدريبات الخاصة ببرنامج الإقامة الداخلية بالمدرسة.

واستخدم في الدراسة مقياس النضج الاجتماعي لفينلاند لقياس المهارات الاجتماعية .

وتوصلت نتائج الدراسة الى : عدم وجود فروق بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي في المهارات الاجتماعية لمجموعات التخلف العقلي ، وكذلك بالنسبة للمقيمين وغير المقيمين.

وترى الباحثة أن عدم وجود فروق في المهارات الاجتماعية بين المجموعتين ولابين القياسين القبلي والبعدي ربما يرجع إلى أن برنامج الإقامة الداخلية ليس برنامجاً منظماً يسعى لتحسين المهارات الاجتماعية على وجه الخصوص.

\* وفي دراسة أجراها سارجنت sargent (١٩٨٨) كان هدفها اجراء تدريب منظم للمهارات الاجتماعية لعينة مكونة من ١٨ طفل من المتخلفين عقلياً نوى الاضطرابات السلوكية من مستويات التعليم الابتدائي والاوسط والعالي ( ستة من كل مستوى).

وقد تم قياس المهارات الاجتماعية من خلال مقياس للمهارات الاجتماعية ، وملاحظات تدور حول سبع مهارات اجتماعية هي : التفاعل داخل الفصل، التفاعلات داخل المبنى المدرسي ، والتفاعلات بين شخصية ، والبداهة ، والمسئولية الشخصية ، والتفاعل في المجتمع الخارجي والتفاعلات في بيئة العمل ..

ولقد ركز التدريب على المهارات الاجتماعية المستخدمة في المستوى الابتدائي على تنمية المهارات الاجتماعية المرتبطة بالاداء في البيئة المدرسية ، في حين ركز التدريب في المستوى العالي على المهارات الاجتماعية المستخدمة في

بيئة المدرسة والمجتمع الخارجى - وذلك من خلال التدريب على أخذ الدور فى ألعاب وأنشطة ، وسؤال كل طفل للعب معه ، والاستمرار مشاجرة ، الاستجابة للسلطة العامة ، التعامل فى المدرسة ، المواعيد ، التفاوض فى العمل .

- وقد أوضحت نتائج الدراسة تحسن أداء أطفال المستوى الابتدائى فى المهارات الاجتماعية المرتبطة بالتفاعل فى البيئة المدرسية ، فى حين تحسن أداء أطفال المستوى العالى فى المهارات المرتبطة بالتفاعلات فى المجتمع الخارجى .

وترى الباحثة أن هذه الدراسة تتفق مع الاتجاه العام الذى يشير الى فعالية البرامج التدريبية فى تنمية المهارات الاجتماعية - على الرغم من أن الدراسة لم توضح مدة التدريب.

\* وأجرت فاطمة وهبة (١٩٨٩) دراسة استهدفت أعداد برنامج لتنمية العمل الاستقلالى لدى عينة من المتخلفين عقلياً من تلاميذ الفصول النظامية التابعة لجمعية الحق فى الحياة .

وتكونت عينة الدراسة من (٥) أطفال ذكور ، وأنثى واحد من المستوى الاقتصادى المرتفع، تتراوح اعمارهم بين (٥٦ - ١٢) سنة ، وتتراوح نسبة النضج الاجتماعى بين (٤-٦٠) درجة.

واستخدمت الباحثة : مقياس السلوك التوافقى ، واستمارة المستوى الاقتصادى ، واستمارة تقييم أداء الأطفال ... وبرنامج تدريبى مقترح لتنمية السلوك الاستقلالى ...

وبعد التحليل الاحصائى أظهرت نتائج الدراسة :

- وجود فروق دالة بين القياسين القبلى والبعدى فى كل من :

\* مهارة العمل الاستقلالى ما بين (١٦-١٢٪) كنسبة زيادة فى مستوى أداء الأطفال.

\* مستوى أداء الأطفال فى مهارات السلوك التوافقى ما بين (٧-١٨٪).

- وجد أن الأم المشاركة لمتابعة البرنامج ولتدريب طفلها التي تتبع أسلوب الحزم مع اللين في معاملة وتربية طفلها - حقق طفلها أفضل النتائج في مهارات العمل الاستقلالي عند مقارنتها بكل من الأم المشاركة غير المتابعة للبرنامج ولتدريب طفلها التي تتبع أسلوب الحزم مع الشدة في معاملة طفلها ، وعن الأم المشاركة المتابعة للبرنامج التي تتبع أسلوب التدليل والحماية الزائدة في معاملة وتربية طفلها، وايضاً عن الأم المشاركة غير المتابعة للبرنامج والتي تتبع أسلوب التدليل والحماية الزائدة .

- حققت الطفلة أعلى نسبة تحسن في مهارات العمل الاستقلالي وهي ٢٢٪ رغم أن الأم كانت غير مشاركة وغير متابعة لأي شيء يقدم للطفلة في المدرسة - وقد يرجع تفوق الطفلة لدافع داخلي للتعويض عن الاهتمام في الرعاية الاسرية .

وترى الباحثة أن هذه الدراسة قد اهتمت بتنمية مهارة اجتماعية واحدة وهي مهارة العمل الاستقلالي فقط .

\* وإذا كانت دراسة سارجنت قد تناولت التدريب على المهارات الاجتماعية اللازمة للتفاعل في البيئة المدرسية والتفاعلات في المجتمع الخارجى - فقد استخدمت دراسة وارجر Warger (١٩٩٠). اجراءات سلوكية - معرفية للتدريب على المهارات الاجتماعية اللازمة للتوافق المهني للمراهقين نوى الاعاقات الخفيفة .

وقد اشتملت العينة على مراهقين من ثلاث فئات : التخلف العقلي الخفيف، صعوبات التعلم، الاضطرابات السلوكية .. وقد تضمن البرنامج الخاص بتنمية المهارات الاجتماعية للفئات المختلفة - مايلي :

١- طرق حل المشكلات ولعب الدور ومع مجموعة من نوى صعوبات التعلم.

- ٢- المراجعة السلوكية مع مجموعة أخرى من نوى صعوبات التعلم.
- ٣- طرق حل المشكلات ولعب الدور مع مجموعة من المتخلفين عقلياً .
- ٤- تقنيات مشتركة مع مجموعة أخرى من المتخلفين عقلياً .
- ٥- لعب الدور ومراقبة الذات مع مجموعة من نوى الاضطرابات السلوكية.
- ٦- تقنيات مشتركة مع مجموعة من الفئات المتعددة .

وتوصلت نتائج الدراسة الى :

- فعالية التقنيات المختلفة في تنمية المهارات الاجتماعية للمراهقين من فئات الاعاقة المختلفة الخاصة بالعمل وأهمها : تقبل الآخرين، والتفاعل الايجابي ، تحمل المسؤولية، الاندماج والمشاركة الاجتماعية ، الحفاظ على الملكية العامة .

- وجود فروق دالة بين الفئات الثلاث من المعاقين ، حيث كان المتخلفون عقليا أكثر المجموعات تحسناً طبقاً لمهارات البرنامج .

وترى الباحثة أن نتائج الدراسة تشير الى فعالية البرامج التدريبية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى المتخلفين عقلياً بصفة خاصة ، وان كان يؤخذ على البرنامج المستخدم تعدد الفئات المستخدمة في التدريب مع الفئات المختلفة من المعاقين في الوقت الذي تمت فيه المقارنة بين الفئات الثلاث المستخدمة في الدراسة .

**\* ولقد استهدفت دراسة وايتمان وآخرون Whitman et al (١٩٩٠)**

بحث قيمة العوامل الفعالة المؤثرة في تحسين الاستجابات الاجتماعية . وتكونت العينة المستخدمة من اثنين من المتخلفين تخلفاً عقلياً شديداً من الأطفال المنعزلين.

ولقد حدث التدريب في ٣٠ جلسة ، وكان تقديم الطعام والاطراء خلال الجلسات عند توقع اشتراك الأطفال المتبادل في اللعب - حيث كان يتم احضار



أطفال آخرين للموقف التدريبي في بعض المراحل لتسهيل عملية التعميم.. وكانت مهارات التدريب تشمل :

- التفاعل الاجتماعي مع الآخرين .
- المشاركة في اللعب .
- شدة الصوت .
- الرد على التحية في شكل التلويح باليد .
- سلوكيات القاء الاسئلة.
- وقد أسفرت النتائج عن :
- وجود زيادة ملحوظة في الاستجابات الاجتماعية للطفلين بعد التدريب عن الخط القاعدي الى حد امتدادها للأطفال الذين لم يشملهم التدريب.
- ان توقع التدهيم نجم عنه تدهور ملحوظ في الاستجابات الاجتماعية بعد توقف التدريب.

وترى الباحثة ان تدهور الاستجابات الاجتماعية لدى الطفولين بعد توقف التدهيم قد يرجع الى انها كانت من نوع الاعاقة العقلية الشديدة ، كما يرجع الى استخدام التدهيم ك تقنية وحيدة في البرنامج .

\* وقامت فيوليت فرايد (١٩٩٢) بإجراء دراسة عن مدى فاعلية برنامج لتعديل سلوك الأطفال المتخلفين عقليا والمصابين بأعراض داون من فئة القابلين للتعلم بمنطقة مصر الجديدة ، وذلك على عينة مكونة من ٢٤ طفل منهم تتراوح نسب ذكائهم بين (٥٠-٧٠) قسموا الى مجموعتين (تجريبية وضابطة). تمت مجانسة المجموعتين في الذكاء والعمر والمستوى الاجتماعي الاقتصادي ، واستخدم البرنامج فنيات المنحى السلوكي والنمذجة لتعديل بعض اشكال السلوك التوافقي والاستقلالي .

واسفرت نتائج الدراسة عن :

- وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد

البرنامج حيث تحسن أطفال المجموعة التجريبية تحسناً جوهرياً في السلوك التوافقي والسلوك الاستقلالي الذي يساعدهم على القيام بالاعمال والمهام والانشطة الحياتية والتفاعل مع البيئة التي يعيشون فيها .

- وجود فروق دالة احصائية بين القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية اتضح في استمرار التحسن في جميع ابعاد السلوك التوافقي ماعدا البعد الخاص بالنشاط الاقتصادي .

وهذه الدراسة تؤيد مثل غيرها من الدراسات فعالية المنحى السلوكي في التدريب على المهارات الاجتماعية .

\* وأجرت صفاء هندوى (١٩٩٢) دراسة عن فعالية التشريط الاجرائى لتعديل سلوك شديدي التخلف العقلى وتدريبهم على ممارسة أنشطة الحياة اليومية ... وذلك على عينة مكونه من ٤٠ من المتخلفين عقلياً تتراوح اعمارهم بين ١٢-٢٠ سنة ونسبة الذكاء بين ٢٥-٣٥ تم تقسيمهم الى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأستخدمت الدراسة الادوات التالية :

- مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعى .

- مقياس السلوك التوافقي .

- لوحة جودارد .

- استمارة المستوى الاقتصادى الاجتماعى .

- بطاقة ملاحظة .

وتم تدريب أفراد المجموعة التجريبية على المهارات التالية :

- مهارات العناية الذاتية ، والمهارات الحركية ، والمهارات اللغوية ، والمهارات الاجتماعية .

- تعديل المشكلات السلوكية : مص الاصابع وقضم الأظافر ، الوقوع على الارض، خطف الاشياء من الآخرين، والانطواء ، عدم القدرة على التواصل، الاندماج مع الآخرين ، ممارسة السلوك الجنسى .

وتوصلت أهم نتائج الدراسة الى : تأكيد فعالية التشريط الاجرائى لتعديل سلوك شديدى التخلف فى التدريب على مهارات السلوك التوافقى ، وتعديل المشكلات السلوكية .

- ظهور التحسن والتقدم فى جوانب السلوك التوافقى المختلفة خلال فترة المتابعة.

وترى الباحثة : أن فنيات برنامج هذه الدراسة يسير على نفس المنحى السلوكى فى تعديل السلوك وتحسين المهارات الاجتماعية وتعديل الاضطرابات السلوكية، مما يمكن الاستفادة منه فى دراستنا الحالية :

\* استهدفت دراسة أموال عبد الكريم (١٩٩٤) تقييم فعالية برنامج تدريبى خاص بتعديل السلوك فى اكساب الأطفال المتخلفين عقلياً بعض المهارات الاجتماعية ، وقد تم التركيز على ثلاث مهارات فقط - هى :

- مهارة التعبير عن الامتنان - بقول : " شكراً " .

- مهارة التعبير عن الاعتذار - بقول : " آسف " .

- مهارة التعبير عن الاستئذان بقول : " من فضلك "

وتكونت عينة الدراسة من ١٢ طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم بين ٦-٩ سنوات، تم تقسيمهم الى مجموعتين : تجريبية وضابطة ، وجميعهم من المتخلفين بمركز رعاية وتأهيل المعاقين فى إمارة أبوظبي .

واستخدم فى الدراسة الأدوات التالية :

- مقياس رسم الرجل لجودإنف - هاريس

- مقياس المتاهات ليورتيوس

- مقياس السلوك التكيفى فى المدرسة - اصلاح آل شماخ

- إلى جانب استمارات ملاحظة السلوك

- والبرنامج التدريبى .

وأظهرت الدراسة :

وجود فروق دالة احصائياً بين القياسين القبلي والبعدي ظهر في :

- أن العينة التي تعرضت للبرنامج استطاعت إكتساب المهارات الاجتماعية موضوع التدريب.

- بجانب اكتساب المهارات المذكورة حدث انخفاض كبير في السلوكيات غير المرغوبة.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في أن المهارات المستخدمة فيها تدخل ضمن برنامج الدراسة الحالية ، كما تستخدم مقياس السلوك التكيفي واضطراب السلوك لتقييم انعكاسات تحسن المهارات الاجتماعية على السلوك التكيفي .

\* في نفس مسار الدراسات التي ثبتت توجهات سلوكية للتدريب على المهارات الاجتماعية استهدفت دراسة جومبل Gumpel (١٩٩٤) تطوير نموذج سلوكي للتدريب على المهارات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية لأفراد متخلفين عقلياً .  
وتم قياس الكفاءة الاجتماعية :- The child Social behavior chick  
list باستخدام قائمة فحص سلوك الأطفال الاجتماعي التي أعد لها اشينباخ Achenbach (١٩٩١) وتتضمن :

أ - مقياس الصورة تقدير المعلم : (TRF) Teacher Rahing Form

يشتمل على سلسلة المشكلات اللاسلوكية لفحص السلوك الوظيفي التوافقي التي تركز على التحصيل الأكاديمي، والتلازم الاجتماعي.

ب - سجل فحص سلوك الأطفال : (The CBC) The Child Behavior chieklis  
الذي صمم كمقياس تقديري لأباء الأطفال والمراقبين عن أدائهم في المهام السلوكية والتوافقية .

وتكونت عينة الدراسة من عينة مكونة من ٢٤ من الأطفال والمراقبين نوى

الاعاقة العقلية تتراوح أعمارهم بين (٦-١٨) سنة - حيث تم تطبيق برنامج تدريبي سلوكي لتنمية المهارات الاجتماعية باستخدام فنيات :

- النمذجة : لتنفيذ نماذج من السلوكيات المرغوبة ، وعرض فيلم مباشر لهذه السلوكيات ، مع الاشتراك الفعلي في الاستجابات العلنية " الممارسة الفعلية".

- التدعيم باستخدام الطوى وفيش التدعيم الرمزي ... الى جانب التدعيم الاجتماعي .

- التدريب على حل المشكلات في الوسط المدرسي.

وتم التركيز على مهارات التفاعل الاجتماعي وتقبل القرين اثناء اللعب الحر ... واستمرت مؤثرات العلاج لمدة اربعة أسابيع من المتابعة .

وأوضحت النتائج :

- أن المجموعة التي استخدمت فنيتي النمذجة والتدعيم قد تحسنت بصورة أفضل في السلوك التوافقي الوظيفي من تلك تدريب على حل المشكلات .

- أوضحت المتابعة : ان التدريبات السلوكية مع المتخلفين عقلياً أظهرت نتائج ايجابية في البداية ، واستمرارية التفاعل مع الأقران .

وترى الباحثة أن هذه الدراسة من الدراسات الجيدة التي أوضحت فنيات التدريب المستخدمة لتنمية المهارات الاجتماعية واستخدام أساليب تقييم المهارات الاجتماعية من خلال صورتين للمعلم واحد والوالدين ، وهو ما تمت الاستفادة منه في الدراسة الحالية - غير ان الدراسة لم توضح مدة البرنامج على الرغم من تحديدها فترة المتابعة .

\* قد أجرى مواهب عياد، نعمة مصطفى وقيان (١٩٩٥) دراسة تقييمية لمستوى الأداء المهارى لعينة من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم من خلال برنامج تدريبي على مهارات : التواصل، والتفاعل الاجتماعي .

وقد ركز البرنامج على خمس مجالات اساسية تم التدريب عليها لمدة أربعة أشهر - هي :

- مجال العناية بالذات .
- مجال العلاقات الاجتماعية.
- مجال اللغة والاتصال.
- مجال المهارات الحركية.
- مجال المهارات المعرفية.

واستخدم أسلوب التدعيم لتعديل وتشكيل السلوك في أداء المهام المستهدفة بالتدريب من خلال : التقبيل، أو التصفيق، أو الإشارة، أو إعطاء الطوى ، أو إعطاء لعبة.

وأجريت الدراسة على عينة مكونة من ٧ أطفال معاقين عقلياً قابليين للتعلم نسبة الذكاء (٥٠-٧٠) ، ومن الفئة العمرية (٤-٨) سنوات ، ملتحقين بمؤسسة دار الحنان التابعة للجمعية المصرية العامة لحماية الأطفال بالاسكندرية . وتم قياس الاداء المهارى بصفة دورية اسبوعياً من خلال قائمة للمهارات الاساسية ، مع ملاحظة الاداء المهارى.

وتوصلت نتائج الدراسة فيما يتعلق بتدريب الطفل المعاق على المهارات المتعلقة بحياته الاجتماعية والوجدانية أن :

- أقل المهارات احتياجاً لتكرار محاولات التدريب كانت مهارة الاشتراك فى الألعاب الجماعية ، يليها مهارة الابتسام الاجتماعية ثم مهارة الاشتراك فى اللعب الجماعى بالمكعبات.
- وعند مقارنة المهارات من حيث نسبة الاستجابة كانت مهارات الاشتراك فى الألعاب الجماعية وسرد أحداث قصة ثم تمثيل الأنوار من أعلى المهارات .

\* وتناولت دراسة لونغون Longon (١٩٩٥) أوضاع اكتساب وتعميم المهارات الاجتماعية لدى طلاب المدرسة العليا المتخلفين عقلياً

وكانت عينة الدراسة مكونة من ١٢ طفل من نوى الاعاقة العقلية الخفيفة (نسبة الذكاء ٥٥-٧٢) - تراوحت اعمارهم بين ١٢-١٧ سنة .. تم ادخالهم فى برنامج عمل ، وبرنامج لعب جماعى مع اطفال عاديين لمدة ١١ أسبوع ، وفترة متابعة لمدة ستة اسابيع بعد التدريب واستخدمت فعاليات اللعب والانشطة الجماعية داخل المدرسة ، والبرامج الترفيهية ، والمشاركة .. وركزت فنيات اجراء البرنامج على :

- نمذجة السلوك الاجتماعى المناسب (حقيقيا أو فيليماً).
- لعب الأنوار ( تمثيل الانوار ) لممارسة الطرق المفضلة اجتماعيا .
- التغذية الراجعة التصحيحية والحث ( التلقين ) بواسطة المدرب .
- الاطراء الاجتماعى .

وقد اسفرت نتائج ملاحظة السلوك الاجتماعى بعد البرنامج عن :

- ١- وجود فروق دالة بين مجموعة برنامج العمل ومجموعة برنامج اللعب الجماعى فى اكتساب المهارات الاجتماعية، حيث كانت المهارات المكتسبة عبر ظروف اللعب أفضل.
- ٢- عدم وجود تعميم مباشر للمهارات الاجتماعية المكتسبة فى البيئة غير التدريبية أثناء التدريب فى حين وجد تعميم المهارات المكتسبة بعد التدريب فى فترة المتابعة ( من المحتمل أن ذلك راجع الى تأثير التعميم المؤجل .

وعلى الرغم من قيمة الدراسة فى توضيح الفنيات التى تم التدريب عليها .. مما يمكن الاستفادة منها فى الدراسة الحالية، الا أنها لم توضح أنواع المهارات الاجتماعية التى تم التدريب عليها .

\* وفى نفس المسار أجرت أسماء عبد الله العطية (١٩٩٥) دراسة لتنمية بعض جوانب السلوك التكيفى لدى عينة من الاطفال المعاقين عقلياً بدولة قطر .

وتكونت عينة الدراسة من ٢٠ طفلة من فئة القابلات للتعلم بمدرسة التربية الفكرية للبنات بمدينة النوحة تراوحت اعمارهن بين ١٧-١٢ سنة ونسبة الذكاء بين (٥٠-٧٠)، وقسمت الى مجموعتين احدهما تجريبية والاخرى ضابطة ... واستخدم مقياس ستانفورد بينيه ، ومقياس السلوك التكيفي .

واستمر برنامج التدريب على مهارات السلوك التكيفي لمدة ستة شهور واسفرت نتائج الدراسة عن :

- وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في كل من : التصرفات الاستقلالية، والنمو اللفوي ، ومفهوم العد والوقت والأعمال المنزلية، والتوجيه الذاتي، والتنشئة الاجتماعية .

- وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في انخفاض كل من السلوك العنيف والمدمر، والسلوك المضاد للمجتمع، سلوك التمرد والعصيان، سلوك الانسحاب والسلوك النمطي ، والالزمات الصوتية والعادات الصوتية غير المقبولة اجتماعياً ، والاضطرابات الانفعالية.

- كما وجدت فروق دالة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في كل من أبعاد السلوك التكيفي النمائي والاضطرابات السلوكية لصالح القياس البعدي.

وقد استفادت الباحثة من الدراستين السابقتين في اجراءات اعداد البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية.

\* أيضاً: استهدفت دراسة أورلي وجلين O'Reilly & Glynn (١٩٩٥) استخدام مدخل التدريب على المهارات الاجتماعية مع المراهقين ذوي الاعاقة العقلية البسيطة وذلك على عينة من اثنين من طلاب المدرسة العليا لديهم عجز في



المهارات الاجتماعية وقد تم تصميم برنامج تدخل للتدريب على المهارات الاجتماعية تضمن التدريب على مهارات : الاستقلالية، والتعاون، والمبادأة .

واستمر البرنامج التدريبي على مدى ٨ أسابيع، وتم تقييم المهارات قبل وبعد البرنامج ، وتم اجراء تتبع لآثر البرنامج بعد مرور ٦ أسابيع أخرى، وذلك باستخدام مقاييس وكر وماك كوتيل للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي .  
وأوضحت نتائج الدراسة :

- وجود فروق دالة في الكفاءة الاجتماعية للطفلين بين القياسين القبلي والبعدي - حيث كانت عملية التدخل ناجحة في تعزيز وتعميم المهارات الاجتماعية المستهدفة من خلال أوضاع التدريب في الفصل .

- لم توجد فروق دالة في الكفاءة الاجتماعية لدى المشاركين بعد انتهاء التدريب وبعد فترة التتبع التي استمرت لمدة ستة أسابيع.

وترى الباحثة : أن هذه الدراسة على الرغم من قيمتها في توضيح المهارات الاجتماعية المستهدفة من البرنامج التدريبي ، ولكنها لم توضح الفنيات المستخدمة في التدريب.

\* أجرت سهير إبراهيم ميهوب (١٩٩٦) دراسة لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتأخرين عقلياً، وتشمل مهارات : مساعدة الآخرين ، النشاط التعاوني، مهارة أنشطة اللعب، مهارة تكوين صداقات ، مهارة اتباع القواعد والتعليمات..

وكانت عينة الدراسة مكونة من : ٨ أطفال متأخرين عقلياً ( ٤ أناث، ٤ ذكور).. واستخدمت الباحثة الأدوات التالية:

- استمارة بيانات اجتماعية.
- مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة (J)
- مقياس القاهرة للسلوك التكيفي.
- الملاحظات العلمية.

واستخدم فى البرنامج التدريبى أسلوب التعلم الاجتماعى بالنموذج " لجوليان بى روتر" لتدريب الأطفال على المهارات الاجتماعية .

واسفرت النتائج عن :

- وجود فروق دالة احصائياً بين القياسين القبلى والبعدى تكشف عن اكتساب أفراد عينة الدراسة المهارات الاجتماعية المستهدفة. ويمكن الاستفادة من اجراءات هذه الدراسة فى تحديد بعض المهارات الاجتماعية واساليب القياس وفنيات البرنامج المستخدم.

\* وقامت هابدة على قاسم (١٩٩٧) باجراء دراسة استهدفت التعرف على مدى فاعلية برنامج ارشادى فى تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المعاقين عقلياً .

وتكونت العينة من ٨٠ طفل من الذكور (نصفهم من القسم الداخلى ، والنصف الآخر من القسم الخارجى ) بمدارس التربية الفكرية بالجيزة، وجميعهم من مستوى عمرى (٩-١٢) سنة ، ومستوى الذكاء من (٥٠-٧٠) . ومن مستوى اقتصادى اجتماعى منخفض ، وتم تقسيم العينة الى مجموعتين. احدهما تجريبية (ن = ٤٠) والاخرى ضابطة - مع توافر شروط التجانس بينهما . واستخدمت الأدوات التالية :

- مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم للباحثة .

- استمارة حالة خاصة بالطفل المعاق عقلياً .

- مقياس تقدير الوضع الاجتماعى الاقتصادى للأسرة المصرية إعداد عبد العزيز الشخص

- اختبار رسم الرجل جوانف هاريس

- اختبار ستانفورد بينيه للذكاء الصورة (ل).

وقد امتد البرنامج الارشادى التدريبى مدة ٦ شهور ارتكز على تنمية

المهارات الاجتماعية التالية : مهارة التواصل، مهارة المسؤولية الاجتماعية، التعاون والمشاركة ، الصداقة، العلاقات الاجتماعية، وقت الفراغ، استخدام موارد البيئة في العمل والنشاط ، مهارة الحياة اليومية. وأجرى القياس التبعي بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج .

وأُسفرت نتائج الدراسة عن :

- وجود تأثير للفروق بين القياسين القبلي والبعدي في تباين الدرجات التي يحصل عليها أفراد المجموعات الفرعية بعد البرنامج في كل المهارات التي تم التدريب عليها .

- في حين وجد تأثير دال لمتغير الإقامة ( داخلي / خارجي ) في مهارات : التواصل، العلاقة الاجتماعية، وقت الفراغ.

كما وجد تأثير دال احصائياً للتفاعل بين متغيري الإقامة والمعالجة ( قبلي / بعدي ) في هذه المهارات .

ولقد امكن الاستفادة من اجراءات التصميم التجريبي والمهارات المستخدمة في الدراسة الحالية، غير أنه قد يؤخذ على الدراسة كبر حجم عينة المجموعة التدريبية ، وقصر فترة المتابعة قياساً لفترة تطبيق البرنامج .

\* وتستهدف دراسة أميرة بخش (١٩٩٧) بحث مدى فاعلية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية في خفض مستوى النشاط الزائد لدى فئة من الأطفال المعاقين عقلياً .

وتكون عينة الدراسة من :

٤٠ طفلاً من الأطفال المعاقين عقلياً الاناث من نوى النشاط الزائد مقيمين بمؤسسات التربية الفكرية بجده بالمملكة العربية السعودية تتراوح اعمارهم بين (١٠-١٤) سنة تم تقسيمهم الى مجموعتين (تجريبية وضابطة) متجانسين في العمر ، نسبة الذكاء ، المستوى الاقتصادي الاجتماعي ، النشاط الزائد، المهارات الاجتماعية .

واستخدمت الأدوات التالية :

- مقياس ستانفورد بينيه للذكاء .
- مقياس تقدير المستوى الاجتماعى الاقتصادى .
- مقياس النشاط الزائد لدى الأطفال .
- مقياس المهارات الاجتماعية .

وتم تطبيق برنامج تدريبى مبنى على مبادئ وفنيات نظرية التعلم الاجتماعى يقدم فيه خدمات مباشرة وغير مباشرة فرديا وجماعيا بهدف تنمية المهارات الاجتماعية لخفض حدة النشاط الزائد.

واسفرت نتائج الدراسة عن :

- وجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد البرنامج فى الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية والمهارات الفرعية وهى :  
التفاعل والتواصل الاجتماعى ، المشاركة الوجدانية ، والتعاون ،  
والصداقة ، ومهارة الحياة اليومية ومهارة وقت الفراغ - لصالح القياس  
البعدي .

- عدم وجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة قبل وبعد البرنامج فى درجات المهارات الاجتماعية والنشاط الزائد .

- وجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة فى الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية وكذا متوسطات درجات المهارات الفرعية والنشاط الزائد  
لصالح المجموعة التجريبية

- عدم وجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية فى المهارات الاجتماعية والنشاط الزائد بعد تطبيق البرنامج مباشرة ومتوسط درجاتهم بعد مرور شهرين من التتبع .

وتشير هذه الدراسة الى فعالية التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض الاضطرابات السلوكية ومنها النشاط الزائد - مما يمكن الاستفادة منه في الدراسة الحالية .

\* وأخيراً أجرت أميره بخش (١٩٩٨) دراسة عن فعالية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية في خفض السلوك العدوانى لدى الاطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعليم.

وتكونت عينة الدراسة من :

- ٢٠ طفلاً من الاناث المتخلفات عقلياً من معهد التربية الفكرية للبنات بجده ليهن درجات مرتفعة فى السلوك العدوانى تتراوح اعمارهن بين ٩-١٤ سنه ، نسبة نكائهن بين (٥٠-٧٠) - وتم تقسيمهن إلى مجموعتين بالتساوى: احدهما تجريبية طبق عليها برنامج المهارات الاجتماعية والاخرى ضابطة لم تتعرض للبرنامج . تمت المجانسة بينهما فى العمر، ومستوى الذكاء ، واستخدمت الأدوات التالية فى الدراسة :

- مقياس تقدير السلوك العدوانى سعيد دبيس.

- برنامج تقدير المهارات الاجتماعية للباحث، مكون من ٢١ جلسة استغرق سبع اسابيع بواقع ثلاث جلسات اسبوعياً تستغرق كل جلسة ٣٠ دقيقة واستخدمت فنيات التدعيم المختلفة (لفظية ، بدنية ، مادية) والتعلم بالنموذج، والتدريب الموجه ، وتكرار التدريب.

وتوصلت نتائج الدراسة :

- وجود فروق دالة فى السلوك العدوانى بأبعاده بين القياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية ، وكانت الفروق لصالح القياس البعدى بانخفاض متوسطات درجات السلوك العدوانى.

- وجود فروق دالة في السلوك العدوانى بأبعاده بين المجموعتين التجريبية والضابطة ، لصالح المجموعة التجريبية ( بانخفاض متوسطات درجات السلوك العدوانى).

وهكذا : فإن هذه الدراسة امتداد لسابقتها التى أجرتها نفس الباحثة - تؤكد على فعالية التدريب على المهارات الاجتماعية فى الاضطرابات السلوكية ، وهو ما يمكن الاستفادة منه فى الدراسة الحالية .

يتضح مما تقدم أن معظم هذه الدراسات تركز على برامج تنمية المهارات الاجتماعية ، والسلوك التكيفى، وتعديل السلوك الاجتماعى المرتبط بمهارات الحياة اليومية - وخاصة لفئة المتخلفين عقليا القابلين للتعلم .

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسات من حيث اعداد البرنامج المستخدم فى الدراسة الحالية لتنمية المهارات الاجتماعية ، والفنيات المستخدمة فى التدريب وتعديل السلوك الاجتماعى أو لاكتساب المهارات الاجتماعية - كما استفادت أيضا من هذه الدراسات من حيث اختيار العينة والأنوات وأسلوب تنمية المهارات الاجتماعية المتضمنة فى الدراسة الحالية وتنفيذها .

### **فعالية نظام الدمج فى تحسين المهارات الاجتماعية لدى المتخلفين عقليا**

هناك العديد من الدراسات التى أظهرت نتائج تدعم فكرة دمج المعاقين عقليا مع أقرانهم العاديين - كاتجاه وفلسفة تربوية ناجحة وذلك من خلال ملاحظة أداء الطلاب المعاقين فى المجال الاجتماعى والسلوكى والاكاديمى بما يدعم توافقهم الشخصى والاجتماعى وينمى مهاراتهم الاجتماعية .. من هذه الدراسات :

\* تلك الدراسة التى أجراها روجرز وآخرون (Rogers et al ١٩٨٠) التى أختبرت مشروعات (برنامجان) للدمج الاجتماعى بين المعاقين عقليا وغير المعاقين :

- ركز البرنامج الأول على أنماط التفاعل الاجتماعي وسلوك اللعب بين أطفال ما قبل المدرسة في فصول مندمجة - حيث أخذت ملاحظات طويلة لأربعة أطفال ذوي تخلف عقلي معتدل لديهم عرض داوون ، تتراوح أعمارهم بين (٥-٦) سنوات وأربعة أطفال غير معاقين أعمارهم (٤-٥) سنوات.

وقد أشارت النتائج إلى أن :

كلاً من الأطفال المعاقين عقلياً وغير المعاقين قد فضلوا نفس نمط الأنشطة ... ولقد كثر تكرار اختيار المعاقين رفاق معاقين للعب، واختار غير المعاقين رفاق لعب غير معاقين .. وقضى المعاقون معظم الوقت منشغلين في لعب منعزل أكثر مما فعل غير المعاقين.

- أما البرنامج الثاني : فقد وصف مهارات نوعية لدى ١٥ طفل سوى في فصول مندمجة تجمعهم مع أطفال معاقين عقلياً .

وقد أظهر الأطفال المعاقون تأخراً نمطياً في مهارات التفاعل الاجتماعي بصورة تتسق مع تأخرهم النمائي العام ..

ومن ناحية أخرى . أظهر الأطفال المعاقين عقلياً تحسناً في أنماط التفاعل الاجتماعي مع الدمج مع الأطفال غير المعاقين .

وترى الباحثة أن نتائج البرنامج الأول تتفق مع طبيعة مرحلة ما قبل المدرسة عند ما يوضع أطفال معاقين عقلياً وأطفال غير معاقين فيختار كل منهم رفاقة من نفس مجموعته أو فئته نتيجة للآلاف والتعود في حين أن البرنامج الثاني قد أدى إلى تحسين في أنماط التفاعل الاجتماعي مع استمرارية الدمج، مما أدى إلى نتائج ايجابية في اكتساب الأطفال المعاقين عقلياً مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي الإيجابي.

• وتناولت دراسة كنجزلى وآخرين Kingsley et al (١٩٨١) الإدراك الاجتماعي للصدقة والقيادة واللعب بين الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم المندمجين في فصول نظامية خاصة مع العاديين.

وكانت عينة الدراسة مكونه من :

- ١٢ طفل من ذوى الاعاقة العقلية القابلين للتعلم نسبة الذكاء ( ٦٠-٨٢ ) تتراوح أعمارهم بين (٩-١٢) سنة .

- ٢٠ طفل عادى تتراوح اعمارهم بين (٦-٨) سنوات وكانت المجموعتان مندمجتان في أحد فصول المدرسة الابتدائية مشاركين معاً في الانشطة المدرسية - وباستخدام استفتاء عن الإدراك الاجتماعي للعلاقات الاجتماعية في الصداقة والقيادة واللعب طبق بطريقة فردية على المجموعتين .

أظهرت نتائج الدراسة :

- عدم وجود فروق دالة احصائياً بين طلاب الدمج من المتخلفين عقلياً والعادين في الإدراك الاجتماعي - حيث كانت مدركاتهم متشابهة في كل من القيادة ولعب الألعاب.

- وجود فروق دالة احصائياً بين المتخلفين عقلياً والعادين فيما يتعلق بالصداقة ، حيث أظهر المتخلفون عقلياً تركزاً حول الذات عن رفاقهم العاديين .

وترى الباحثة أن هذه الدراسة تركزت على الدمج الاجتماعي بين العاديين والمتخلفين عقلياً. واختيرت فعالية الدمج في التأثير على ادراك مهارات الصداقة والقيادة واللعب - وهى مهارات اجتماعية لها أهميتها لكل من المتخلفين عقلياً والعادين ، غير أنه يؤخذ على هذه الدراسة مقارنتها بين المتخلفين عقلياً والعادين ، وكان ينبغى مقارنة المتخلفين عقلياً بأنفسهم قبل وبعد البرنامج .



\* وقد استهدفت دراسة كول وأخريين (Cole et al ١٩٨٧) معرفة تأثير الفروق العمرية والترتيب الميلادى على العلاقات بين الأطفال المتخلفين عقلياً والاسوياء بالمدارس الابتدائية ، تراوحت اعمار الأطفال المتخلفين عقلياً بين (٤-١٣) سنة بمتوسط ٩ سنوات وثلاث أشهر ، وتراوحت أعمار الاسوياء بين (٩-١٢) سنة بمتوسط ١٠ سنوات وثمان شهور. وقد استخدم الباحثون المقابلات الشخصية ، وتم تقديم مهارات سلوكية اساسية مثل : الاشارة ، التحفيز ، استخدام اخفاء الاستجابة ، الارشاد الأولى، التدعيم الطارئ، وتوجيه السلوك .

كما تم حضور أطفال العينة فى جلسات تفاعلية ثنائية من المتخلفين عقلياً والعاديين عن ٢- ٤ مرات اسبوعياً لمدة ٨ اسابيع .

وأوضحت النتائج :

- أظهر القرينان فى ثنائية التفاعل توازناً أقل عندما كان عمر الطفل العادى أصغر أو أكبر من عمر القرين المتخلف عقلياً بفترة تتراوح ما بين ٢-٥ سنوات .

- لوحظ أن الحد الأقصى للتوازن فى ثنائى الأطفال ( القريتين) الذى كان لدى الأطفال العاديين أكبر مما كان لدى أقرانها فى العمر بمدة تتراوح بين صفر الى ثلاث سنوات .

- الأطفال العاديين الذين كانوا أكبر بكثير وأصغر بكثير من صديقهم المتخلف عقلياً قدموا لعب أطفال أكثر مما قدمه الأطفال الذين كانوا أقرب الى بعضهم فى العمر ، وكان العكس صحيحاً : فالأطفال المتخلفين عقلياً قد أظهروا معدلات أعلى من النمطية عندما نواظروا بالأقران الأكبر سناً أو أصغر سناً.

واقد استفادة الباحثة من اجراءات ونتائج هذه الدراسة فى اختيار عينة الدراسة الحالية حيث أن المتخلفين عقلياً غالباً ما يميلون الى اللعب مع أقران من

العاديين أصغر عمراً منهم ، ورغم ذلك لم توضح النتائج أثر الترتيب الميلادى على الدمج .

• وإذا كانت الدراسة السابقة قد اختبرت فعالية الدمج داخل المدرسة فقد استهدفت دراسة كالمان Kalman (١٩٨٧) بحث مدى فعالية وضع الأفراد المعاقين عقلياً فى مؤسسات ، وما إذا كان الانتقال الى المجتمع يؤدي إلى تحسن فى التوافق الاجتماعى والسلوك التكيفى.

وقد أجريت الدراسة على ٦٠ فرد من ذوى التخلف العقلى الشديد يقيمون فى مركز هاربر فى جنوب كاليفورنيا ٢٠ فرد من نفس الفئة ثم نقلهم إلى المجتمع . واستخدمت الدراسة الأدوات التالية :

- مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعى .
- تقارير عن التقييم النمائى للعلماء - حيث تم الحصول على قياسين على الأقل بالنسبة لكل فرد على مدى خمس سنوات .
- استبيان ضيق على القائمين بالرعاية فى المجتمع لتقدير أثر الانتقال من المؤسسة على مستويات التنشئة الاجتماعية ، الصحة العامة ، مستويات الاستقلالية .

وكشفت النتائج باستخدام اختبار (ت) عن :

- وجود فروق دالة فى الاتجاهات التى تم التنبؤ بها - حيث وجدت فروق دالة على مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعى ، وتقرير التقييم النمائى للعلماء الذين انتقلوا للرعاية المجتمعية ، وأيضاً فى استبيان الرعاية ، وتقديرات الصحة العامة .

- كان الأفراد الذين نقلوا إلى الإقامة المجتمعة من المراكز المؤسسية يميلون الى أظهار مهارات تنشئة اجتماعية أفضل، وزيادة فى السلوك التكيفى ، والتعاون فى المهام، وأفضل فى الصحة الجسمية.

وبذلك فإن اكتساب المهارات بالنسبة للمعاقين عقليا سهل الوصول اليه في بيئة مجتمعية صغيرة .

\* واستهدفت دراسة بوتنام وآخرون (Putnan et al ١٩٨٩) تقييم أثر الارشادات الخاصة بمهارات التعاون على سلوكيات التفاعل الاجتماعي بين الأطفال المتخلفين عقلياً والعاديين.

وتكونت العينة من : ١٦ طفلاً متخلفاً عقلياً تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٩-١٤) سنة ، ونسب ذكائهم بين (٢٥-٥٢) ، ٢٢ طفلاً عادياً.

وقسمت العينة الى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة تحتوى كل مجموعة على عدد من الأطفال المتخلفين عقليا، وعدد من الأطفال العاديين .. وقد اعطيت ارشادات للمجموعة التجريبية لتنمية مهارات التعاون ، مع استخدام التغذية الراجعة لأداء هذه المهارة .

وقد تم قياس التفاعل الاجتماعي بمقياس أعد لهذا الغرض - بالإضافة الى مقياس الانحرافات السلوكية الذي طبق على المجموعتين .

وتوصلت نتائج الدراسة إلى :

وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي حيث حدثت زيادة في تفاعل الأطفال العاديين مع المتخلفين عقلياً في حالة اعطاء ارشادات خاصة بمهارة التعاون لدى أفراد المجموعة التجريبية مع انخفاض في مستوى ظهور السلوكيات غير المرغوبة لديهم .

\* اما دراسة رومن (Rowden ١٩٩٠) فقد استهدفت فحص الكفاءة الاجتماعية لدى راشدين متخلفين عقلياً داخل مؤسسات .

وكان عدد أفراد العينة ٩٤ من المقيمين بـ١٤ المراكز المهنية (٥٨ ذكراً ، ٣٦ أنثى) .. وقد قام الأقران وأعضاء الهيئة المشرفة عليهم بملء سلسلة من

الاستبيانات عن الكفاءة الاجتماعية لأفراد العينة، وطلب استبيان تقييم ذاتي للكفاءة ... وبعد مرور ١٨ شهر تم جمع بيانات عن التوافق الاجتماعي أو عدم التوافق الاجتماعي من الملفات المؤسسية التي تضمنت : السلوك السلبي، الانعزال ، المبادرة العدوانية، اجراءات تعطيل الوقت المستخدم ، الأوضاع المجتمعية، الكفاءة الايجابية والسلبية .

وتوصلت الدراسة إلى أن :

- المشاركين المقبولين من الأقران تم تصنيفهم باعتبارهم أقل عدوانية وأقل انعزالاً .. وكان الأطفال المرفوضين أكثر عدوانية وأكثر انعزالاً ، في حين كان الأفراد المهملين يمتلكون أقل مهارات اجتماعية .

- لوحظ تطابقاً بين تقييمات الأقران وهيئة الاشراف - على الرغم من ان تقييمات الأقران لم تكن مرتبطة بها .

- كانت تقييمات الأقران مميزة تميزاً دالاً بين المتخلفين عقلياً الذين لديهم اضطراب سيكاتري سابق مع علاج طبي نفسي - حيث كانوا أقل في المهارات الاجتماعية ، وأقل تقبلاً كعمال.

- لم تكن الكفاءة الاجتماعية دالة في التنبؤ بضياع الوقت ، في حين أن البرامج المنعزلة كانت أفضل في التنبؤ بالمسميات السلبية من الأقران . وكانت السلوكيات العدوانية نحو الاشراف أكثر تنبؤاً بالسلوك التوافقي في العمل .. وكانت البرامج الخاصة بالسلوك السلبي نحو الأقران منبئة بمسميات العمل الايجابي ومؤيدة لتقييمات الأقران للكفاءة الاجتماعية .

وترى الباحثة أن هذه الدراسة تركز على الكفاءة الاجتماعية للراشدين المعاقين عقلياً في مؤسسة مهنية وتكشف عن طبيعة التفاعل الاجتماعي بين أفراد هذه المؤسسة القائمة على نظام العزل.

\* وعلى عكس ذلك : فان دراسة كول وماير Cole & Meyer (١٩٩١) استهدفت تقييم الدمج الاجتماعي مقابل العزل المدرسي لنوى الاعاقة العقلية النمائية.

وتكونت العينة من ٩١ طفلاً من ال معاقين القابلين للتعلم ( منهم ٦٠ طفلاً مندمجين مع أطفال عاديين في برامج أنشطة اجتماعية بالمدرسة الابتدائية ، ٣١ طفلاً في مدارس عزل خاصة.

وقد طبق على أطفال العينة في المجموعتين :

- استمارة ملاحظة لجول استخدام الوقت.

- مقياس السلوك التكيفي النمائي .

- تقرير متابعة يومية مدرسية لمدة سنتين .

وتوصلت نتائج الدراسة الى :

- وجود فروق دالة في مهارات استخدام الوقت للأطفال المندمجين مقابل

المنعزلين - حيث كانوا يقضون وقتاً أقل مع المعالجين ، ووقت مساوٍ مع

مدرسي التربية الخاصة، ووقت أكبر في التفاعل الاجتماعي مع الأطفال

الأخرين العاديين، ووقت أقل وحيدين (منفردين).

- لم توجد فروق دالة بين المجموعتين في المهارات التكيفية النمائية طول

فترة الملاحظة .

- وجود فروق دالة بين مجموعتي الدمج والمنعزلين في الكفاءة الاجتماعية

خلال فترة المتابعة - حيث كان الأطفال المندمجين يتقدمون في الكفاءة

الاجتماعية في حين ان الأطفال المنعزلين ينتكسون فيها.

وترى الباحثة أن هذه الدراسة نموذجاً واضحاً للفروق الواضحة بين أثر

نظامي الدمج والعزل على الكفاءة الاجتماعية، وتؤكد حقيقة أن نظام الدمج له فعاليته

في تنمية المهارات الاجتماعية لدى المتخلفين عقلياً.

\* وأجرى شيرمان وآخرون (Sherman et al ١٩٩٢) دراسة استهدفت إجراء تقييم اجتماعي لثلاث مهارات اجتماعية ، ومقارنة أداء هذه المهارات بين الأطفال العاديين والأطفال المتخلفين عقلياً .

وكانت عينة الدراسة مكونة من :

- ٢٧ شاباً متخلفاً عقلياً - ٤٦ شاباً آخرين من الطلبة العاديين .

واستخدم لعب الأدوار من خلال الفيديو للتدريب على فترات - على ثلاث مهارات اجتماعية هي : اتباع التعليمات، قبول النقد ، ممارسة حل الصراعات .. كما استخدم مقياس لتقييم هذه المهارات الثلاثة .

وأشارت النتائج إلى :

- وجود ارتباطات ايجابية عالية بين السلوك الناتج وتعليمات أعضاء المجتمع سواء للمتخلفين عقلياً أو العاديين .

- وجود فروق دالة بين المجموعتين في المهارات الاجتماعية الثلاثة .

وعلى الرغم من أن نتائج هذه الدراسة لم تكشف عن طبيعة الدمج وأثره على المهارات الاجتماعية وأنواع هذه المهارات مما يمكن الاستفادة منه في تصميم برنامج الدراسة الحالية.. ويؤخذ على الدراسة مقارنتها بين المتخلفين عقلياً والعاديين في المهارات الاجتماعية .

ولقد أجرى ليبيرا وآخرون (Debra et al ١٩٩٢) دراسة استهدفت تدريب الطلاب التوحديين والمعاقين عقلياً على مجموعة من المهارات الاجتماعية لزيادة وتسهيل التفاعلات الاجتماعية مع أقرانهم غير المعوقين من خلال مواقف اللعب الجماعي.

وتكونت عينة الدراسة من :

- ١١ طالباً غير معوقين. - ٢ طلاب توحديين.

- ٧ معاقين عقلياً ( إعاقة خفيفة) - ٢ معاقين جسمياً

وتراوحت أعمار جميع الطلاب بين (٧-٩) سنوات بالصف الأول باحدى  
مدارس الدمج الشامل .

وكانت أدوات الدراسة مكونه من :

- مقياس لتقدير المهارات الاجتماعية مكونه من ٢١ بند .

- قائمة ملاحظة التفاعلات الاجتماعية أثناء اللعب الجماعى .

وقد تم قياس كل من المهارات الاجتماعية والتفاعلات السلوكية الاجتماعية  
قبل التدريب وبعده - حيث استمرت جلسات التدريب لمدة ستة اسابيع (٢٤ جلسة)  
مدة كل منها ٢٠ دقيقة من اللعب الجماعى بمعدل أربع مرات أسبوعياً. وكانت  
المهارات الاجتماعية التى تم تدريب الطلاب وأقرانهم عليها تشمل : المبادرة ، الرد  
(الاستجابة للآخرين)، الاحتفاظ باستمرار التفاعلات ، تحية الآخرين ، التحول الى  
الموضوعات المتنوعة ، الاعتذار عن الخطأ وقبول اعتذارات الآخرين، أخذ الدور فى  
اللعب أو العمل ، المشاركة ، طلب المساعدة ومساعدة الآخرين - كما تتضمن عدداً  
من الأنشطة .

وأثبتت النتائج ما يلى :

- وجود فروق دالة فى مهارات الطلاب المعاقين فى المهارات والتفاعلات

الاجتماعية بعد التدريب خاصة زيادة مهارة استخدام الوقت، ويوم

التفاعلات الاجتماعية، وسرعة الاستجابة للأقران .

- وجود علاقة ارتباطية بين الاحتفاظ بالنتائج ومراقبة الطلاب المعاقين

واعطائهم تغذية راجعة عن الأداء الاجتماعى فى اللعب الجماعى .

- تم الاحتفاظ بالنتائج أثناء فترة المتابعة.

وترى الباحثة : أن هذه الدراسة تكشف عن فعالية الدمج فى تحسين

المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين ، كما تكشف عن مجموعة كبيرة من

المهارات الاجتماعية التي تم التدريب عليها ، مما ساعد الباحثة في تحديد المهارات التي تضمنها برنامج الدراسة الحالية .

**\* وفي دراسة أجراها رومنج وناپوزوكا Romning & Nabuzoka (١٩٩٣) عن التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في زامبيا .**

تمت المزاجية بين ثمان أطفال متخلفين عقلياً بالمرحلة الابتدائية مع عدد مماثل لهم من الأطفال غير المتخلفين عقلياً - وتم تدريبهم على مهارات اللعب الجماعي معاً عن طريق المعلم خلال ٦ أسابيع بمعدل مره واحدة يومياً لمدة ٢٠ دقيقة وتم تقييم التفاعل الاجتماعي من خلال استمارة ملاحظة يومية يحررها المعلم يومياً .

وأُسفرت نتائج الدراسة عن :

- وجود فروق دالة في التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً بعد التدريب على مهارات اللعب الجماعي حيث تحسنت مهارات التفاعل الاجتماعي ، وحصول الطفل المتخلف عقلياً على دور المبادرة لزيادة وبقاء السلوك الاجتماعي وبذلك تكشف هذه الدراسة عن أثر الدمج في زيادة التفاعل الاجتماعي ( وهو أحد جوانب المهارات الاجتماعية ) وذلك من خلال أنشطة اللعب، وقد استقادت الباحثة من هذا الاجراء في الدراسة الحالية .

**\* وأجرت ملك أحمد عبد العزيز الشافعي (١٩٩٣) دراسة استهدفت التعرف على فعالية نظام الدمج في تحسين بعض جوانب السلوك التوافقي للتلاميذ المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم .**

وقد استخدمت عينة مكونة من ١٤٠ تلميذ وتلميذه متخلفين عقلياً تتراوح أعمارهم الزمنية بين (٩-١٥) سنة من مدارس التربية الفكرية والفصول الملحقه



بالمدارس العادية من محافظات : المنوفية، الغربية، الدقهلية، القليوبية ، دمياط ،  
القاهرة ، الجيزة. وراعت التجانس بين أفراد العينة فى المستوى الاقتصادى -  
الاجتماعى، والذكاء (٥٠-٧٠) . وتم تقسيم العينة إلى أربع مجموعات طبقا للنظام  
المدرسى ودرجاتهم على مقياس اتجاه الآباء نحو الدمج :

- الأولى (ن = ٢٥) : من مدارس التربية الفكرية واتجاهات أبائهم أكثر ايجابية نحو  
الدمج.

- الثانية (ن = ٢٥) : من نفس المدارس ، واتجاهات أبائهم أقل ايجابية نحو  
الدمج.

- الثالثة (ن = ٢٥) : من الفصول الملحقة بالمدارس العادية، واتجاهات أبائهم  
أكثر ايجابية نحو الدمج .

- الرابعة (ن = ٢٥) : من الفصول الملحقة واتجاهات أبائهم أقل ايجابية نحو  
الدمج.

وتم تطبيق الأدوات التالية :

\* مقياس الاتجاه نحو الدمج - اعداد الباحثة.

\* مقياس السلوك التكيفى.

\* استمارة الوضع الاقتصادى الاجتماعى للأسرة .

وتوصلت نتائج الدراسة إلى :

- وجود تأثير دال لتفاعل كل من الاتجاه نحو سياسة الدمج والنظام  
المدرسى على تباين درجات أطفال المجموعات الأربعة فى كل من :  
النشاط المهنى، المسئولية، التنشئة الاجتماعية، والدرجة الكلية لمجال  
السلوك التكيفى النمائى .

ولم يوجد تأثير دال لتفاعل كل من اتجاه الآباء نحو سياسة الدمج والنظام  
المدرسى على تباين درجات المجموعات الأربع فى أبعاد : السلوك المدمر العنيف،

سلوك التمرد، سلوك لا يوثق به .. وعدم وجود تأثير لكلا المتغيرين على بقية أبعاد الانحرافات السلوكية والدرجة الكلية لهذا المجال .

وترى الباحثة أن هذه الدراسة لم تقم بإجراءات دمج فعلى بين المتخلفين عقلياً والعاديين وإنما أقتصرت على اتجاهات الآباء نحو الدمج مرتبطة بالنظام المدرسى : مدارس تربية فكرية (عزل)، فصول ملحقة بالمدارس العادية.

\* وعلى عكس الدراسة السابقة فقد استهدفت دراسة كورمانى Cormary (١٩٩٤) التعرف على فعالية برنامج الدمج للأطفال المعوقين والعاديين.. وتكونت العينة من :

٧ - أطفال تتراوح أعمارهم بين (١٠-١٢) سنة لديهم إعاقات ( عرض داون) ، تخلف عقلى جسيم Profound ، شلل مخى، التهاب الألياف العصبية، سكتته دماغية، ضعف سمعى .

٣ - أطفال من الرفاق العاديين الذين ينمون نمواً طبيعياً .  
حيث تم دمج الفئتين معاً خلال برنامج يستخدم نمذجة الأنوار الاجتماعية المناسبة، وتشجيع القدرات المختلفة لدى نوى الحاجات الخاصة من جانب رفاقهم العاديين.. وامتد البرنامج لمدة ثلاثة شهور داخل الفصول المندمجة . وقد تم قياس الجوانب النمائية : اللغوية، الانفعالية، الاجتماعية.

وكشفت نتائج الدراسة عن :

- وجود فروق دالة احصائياً بين درجات القياس القبلى / البعدى لنوى الاعاقات - حيث تحسنت الدرجات اللغوية، والانفعالية/ الاجتماعية .

- وجود فروق دالة احصائياً بين درجات القياس القبلى/ البعدى للأطفال العاديين - حيث تحسنت درجاتهم فى النواحي الانفعالية/ الاجتماعية .

- عدم وجود فروق بين القياس البعدى - التتبعى ( بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج) ... اذ لم يحدث انحدار فى المجالات النمائية للأطفال المعاقين بعد توقف البرنامج

وترى الباحثة : أن هذه الدراسة على الرغم من أنها لم تقتصر على دمج نوى الإعاقات العقلية ، بل امتدت إلى دمج فئات أخرى مع العاديين، وعلى الرغم من أن المعاقين عقلياً كانوا من فئة التخلف العقلي الجسيم، إلا أن أثر الدمج قد وضع في تحسن درجاتهم في المجالات النمائية التي تم قياسها.

\* واستهدفت دراسة ماجنوس وآخرين (Magnus et al ١٩٩٤) التعرف على فعالية دمج الطفل في المدرسة والمنزل والمجتمع.

فقد تناولت توقعات ٢٥ من الآباء الذين لديهم أبناء في عمر ٢١ سنة متخلفين عقلياً مصابين بعرض داون حول أثر دمج رفيق تعاوني مع الابن في المدرسة والمنزل والمجتمع.

- وقد طبق على الآباء استبيان عن الدمج في المنزل والمدرسة والمجتمع.

- كما طبق على الأبناء استمارة تقدير السلوك من قبل الآباء حول أثر الدمج على أبنائهم.

وقد أوضحت النتائج ما يلي:

وجود تأثير ايجابي لاندماج الابناء المتخلفين عقليا بعد الدمج في مهارات : التواصل، التعبير عن اعتزاز الفرد بنفسه كما هو / هي ، قيمة المشاركة الكاملة نحو تقدير الذات الحقيقي.

وهذه الدراسة تطبيق لنموذج من نماذج الدمج وهو الدمج من خلال رفيق مساعد أو متعاون مع الطفل المعاق يصحبه في المدرسة والمنزل والمجتمع .

\* استهدفت دراسة هال وآخرين (Hall et al ١٩٩٥) تنمية الاستقلال لدى عينة من الاطفال المتخلفين عقلياً في فصول الدمج بالمدرسة الابتدائية وذلك عن طريق استخدام معينات التدريس باستخدام جداول الأنشطة .

ولقد تم تصميم قاعدى متعدد غير متزامن تم وضعه عبر ثلاثة أزواج من

مساعات الطفل، وذلك لتقليل الاعتمادية على المساندة ( المساعدة من الكبار )  
توصلت نتائج الدراسة الى ان التدخل قد نتج عنه انخفاض الحث بمساعدات الدمج  
وزيادة الاستقلالية لدى المتخلفين عقليا المندمجين مع أقرانهم في الفصول العادية  
وهذه الدراسة تركز على تنمية احدى المهارات الاجتماعية فقط وهى مهارة  
الاستقلال الذاتى من خلال الدمج عن طريق جدول الانشطة ومعينات التدريس -  
وهى احدى المهارات الهامة التى يجب تنميتها لدى المتخلفين عقلياً .

\* أما دراسة **دوننج وآخرون Dawning et al (١٩٩٦)** فقد استهدفت  
التعرف على أثر دمج تلاميذ الابتدائى الذين لديهم توحدية وضعف عقلى فى سلوكهم  
الاجتماعى .

واستخدمت دراسة الحالة لفحص عملية دمج ثلاثة طلاب لديهم توحدية  
وضعف عقلى فى فصول نموذجية ومدارس قومية .

وقد استخدمت الابوات التالية :

- ملاحظة التفاعلات الاجتماعية لهؤلاء الطلاب لمدة تسعة أشهر عن طريق  
باحث مشارك وثلاثة مدرسين .

- مقابلات بنائية على عينات من طلاب الفصول.

- مقابلات بعدية على ١٧ فرد.

وتوصلت النتائج إلى :

- وجود فرق دالة فى التفاعلات الاجتماعية للأطفال الثلاثة قبل وبعد الدمج -

حيث ظهر تحسن ( تعديل نمائى) فى المطالب الفردية لديهم فى مجالات :

التفاعلات الاجتماعية مع الأقران، زيادة الضبط الذاتى، القدرة على اتباع

نظم الفصل ، بالإضافة إلى نمو المهارة الأكاديمية .

- وجود صعوبات فى التفاعل ترتبط بالقدرة على الضبط ، والسلوك غير

المناسب وهذه الدراسة تؤكد فعالية البرمج فى تنمية المهارات الاجتماعية،

على الرغم من أنها لم تستخدم برامج تدريبية لتنمية هذه المهارات .

\* وفي نفس الاتجاه استهدفت دراسة مكماهون وآخرون McMahon et al (١٩٩٦) تحليل نمط التفاعلات بين المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم ووسط من الأقران العاديين في تأثيره على تنمية المهارات الاجتماعية. ففي برنامج لبحث تأثيرات استخدام الأقران في فصول التربية العامة لتعليم أربعة طلاب عمر ٨ سنوات متخلفين عقلياً مهارات لعب الطاولة.

أشارت النتائج الى :

- وجود فروق دالة في التفاعلات الاجتماعية بين الطلاب المتخلفين عقلياً وغير المتخلفين بعد أكتساب مهارات اللعب.
- وجود أثر واضح لتعميم التفاعلات الاجتماعية المكتسبة عبر مواقف الحياة اليومية بعد البرنامج.
- ولعل هذه الدراسة تثبت فعالية اللعب المشترك بين المتخلفين عقلياً والعاديين في تنمية مهارة التفاعل الاجتماعي، وتعميم هذه المهارة في مواقف الحياة اليومية، وهو ما يثبت انتقال أثر التدريب.

✍ وكذلك : فان دراسة جولدشتين وآخرون Goldstein et al (١٩٩٧) قد استهدفت تناول التفاعل بين أطفال ما قبل المدرسة المتخلفين عقلياً وغير المتخلفين ... فلقد تمت المزاجه بين ثمان أطفال في سن السادسة لديهم تخلف عقلي معتدل ، مع أقران لهم ينمون نمواً طبيعياً.. وتم تدريبهم على استراتيجيات مبسطة لتسهيل التواصل الاجتماعي مع أقرانهم المتخلفين عقلياً.

وقد اثبتت النتائج :

- وجود تحسن ملحوظ في التفاعل الاجتماعي بين الرفاق المدربين والأطفال المستهدفين .
- وجود تعميم واضح للتفاعل الاجتماعي على مواقف أخرى غير تلك التي تم تدريب الاقران عليها .

وبذلك : فان هذه الدراسة تثبت مدى فعالية الدمج فى تحسين المهارات الاجتماعية ومنها مهارة التفاعل الاجتماعى حتى ولو تم الدمج فى عمر مبكر من حياة الأطفال المتخلفين عقلياً.

\* وفى دراسة ثانية من الدراسات التى أجراها نابوزوكا وروينج Nabuzoka & Roening (١٩٩٧) تناولوا التقبل الاجتماعى للأطفال المتخلفين عقلياً فى زامبيا .

وأجريت الدراسة على عينة مكونة من :

١٥ طفلاً متخلفاً عقلياً بالمدرسة الابتدائية مقارنة بمجموعتين من الأطفال غير المتخلفين : احدهما فى فصول دمج بها أطفال متخلفين عقلياً ، والاخرى غير مندمجين ( فى فصول لا يوجد بها معاقين).

وطبق على كل من المتخلفين عقلياً وغير المتخلفين مقياس لتقدير التقبل الاجتماعى من الطرفين - وأوضحت النتائج أن :

- الأولاد غير المتخلفين المندمجين بالأطفال المتخلفين كان لديهم اتجاهات أكثر ايجابية من غير المندمجين ، ولم تظهر تأثيرات ملحوظة بين البنات .

- أدى اندماج الأطفال المتخلفين عقلياً مع العاديين الى تأثيرات ايجابية من حيث التقبل الاجتماعى بعد الدمج ، وكانت البنات أكثر ايجابية فى التقبل الاجتماعى من الأولاد .

- انعكس التقبل الاجتماعى للمتخلفين عقلياً ايجابياً على سلوكهم التكيفى اتضح فى الفروق بين سلوكهم قبل وبعد الاندماج مع العاديين .

وهذه الدراسة تكشف عن بعد آخر من أبعاد الدمج وأحد مميزاته وهو التقبل الاجتماعى لكل من المعاقين والعاديين وتعديل اتجاهات كلاهما للآخرين ، وانعكاس ذلك على تحسن السلوك التكيفى للأطفال نوى الاحتياجات الخاصة .

٨ \* وعلى نفس المنوال :أجرى سبيرستين وليفرت Siperstein & Leffert (١٩٩٧) دراسة استهدفت المقارنة بين المقبولين والمرفوضين اجتماعيا من المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم المنتظمين في صفوف دراسية عادية ، وتكونت العينة من (٤٠) طالباً من المتخلفين عقلياً المنتظمين في الصفوف الوسطى بمدرسة ابتدائية للعاديين سسيومترياً .

- ٢٠ طالباً من المقبولين اجتماعيا من أقرانهم العاديين .

- ٢٠ طالباً من المرفوضين .

وقد أوضحت نتائج الدراسة :

- أن الأطفال المقبولين قد أظهروا مستوى مرتفع من السلوك الاجتماعي ، ومستوى منخفض من السلوك الحسي الانعزالي .

- أن الأطفال المقبولين قد اختاروا أهدافاً مدعمة اجتماعياً أكثر منها مؤكدة اجتماعياً من الاصدقاء ، كما اختاروا تقديراً منخفضاً من الاستراتيجيات المنسحبة. وتتفق هذه الدراسة مع سابقتها في تأكيد قيمة الدمج في تنمية السلوك الاجتماعي حيث أن معيار القبول الاجتماعي مؤشر من مؤشرات ارتفاع مستوى المهارات الاجتماعية ، والرفض الاجتماعي من الآخرين مؤشر على عجز المهارات الاجتماعية .

\* وأيضاً في إطار الدراسات التي اهتمت بالدمج من خلال الألعاب والأنشطة استهدفت دراسة إليس Ellis (١٩٩٧) وصف التفاعلات الاجتماعية التربوية لطلاب متخلفين عقلياً خلال حصص التربية البدنية.

وشملت العينة ١٠ طلاب بالمرحلة الابتدائية من نوى التخلف العقلي المعتدل والشديد في فصول الدمج مع أقرانهم العاديين.

واستخدم أسلوب الملاحظة للتفاعلات الاجتماعية مع المربين والأقران أثناء أنشطة التربية البدنية المدرسية.

وتوصلت الدراسة فى نتائجها الى :

- عدم وجود فروق دالة فى شكل التفاعل الاجتماعى بين المعاقين عقلياً وأقرانهم فى أنشطة التربية البدنية ، حيث أن المفحوصين قد تفاعلوا مع أقرانهم المعاقين وغير المعاقين بصورة متساوية، وعندما وجدت فروق دالة فى التفاعل كان ذلك راجعاً لبناء الفصل.

- وجد أن مجموعات الطلاب المتجانسة قد خفضت من تكامل واندماج الطلاب.

وهذه الدراسة تشير الى مظهر من مظاهر المهارات الاجتماعية وهو التفاعل الاجتماعى الذى ينمو من خلال الدمج فى الأنشطة المدرسية بين الطلاب المتخلفين عقلياً وأقرانهم العاديين.

\* أما دراسة هيمنان ومرجليت **Heiman & Margalit (١٩٩٨)** فقد استهدفت تقدير مشاعر الوحدة والاكتئاب والمهارات الاجتماعية بين الطلاب ذوى التخلف العقلى الخفيف فى أوضاع تربوية مختلفة وتكونت عينة الدراسة من ٥٧٥ طالب من ذوى التخلف العقلى الخفيف تتراوح اعمارهم بين (١٠-١٤) سنة ينقسمون تبعاً للأوضاع التربوية الى :

- ١٢٤ طفلاً فى فصول الدمج الشامل مع أقرانهم العاديين.

- ١٢٨ طفلاً فى فصول التربية الخاصة الملحقة بالمدارس العادية.

- ١٢٣ طفلاً فى مدارس خاصة بذوى الاعاقة العقلية ( عزل )

ولقد تم تقييم كل من : الاحساس بالوحدة ، والاكتئاب والمهارات الاجتماعية عن طريق تقارير ذاتية للطلاب ، ومدرجات الأقران فى المحيط الاجتماعى .  
وتوصلت الدراسة إلى :

- وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الوحدة والاكتئاب.

- وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين المهارات الاجتماعية وكل من الوحدة والاكتئاب فكلما زادت المهارات الاجتماعية قلت مشاعر الوحدة والاكتئاب.



- أظهر الطلاب المعاقين عقليا قبل المراهقة فى فصول المدارس العادية وحدة واكتساباً أكثر من الطلاب المشابهين لهم فى مدارس التربية الخاصة.

وترى الباحثة أن هذه الدراسة تتناقض مع فكرة الدمج حيث كان الطلاب المندمجين فى فصول المدارس العادية أكثر شعوراً بالوحدة والاكتئاب من مدارس التربية الخاصة المنعزلة - وقد يرجع ذلك الى ظروف العينة وظروف بيئة الدمج ومدى الوفاء بمتطلبات الدمج .

يتضح من العرض السابق :ان الدراسات التى تناولت تنمية المهارات الاجتماعية من خلال دمج الاطفال المتخلفين عقلياً والعاديين سواء كان ذلك الدمج داخل المدرسة فى نفس الفصل أو من خلال الانشطة المدرسية ، أو أنشطة اللعب، أو دمج اجتماعى (مجتمعى) بعد ترك المؤسسات الايوائية أو الدمج فى العمل، واظهار الفرق بين سياسة الدمج وسياسة العزل فى مؤسسات أو فى مدارس خاصة بالمعوقين...

وأوضحت هذه الدراسات فى مجملها أن الدمج يساعد المتخلفين عقلياً على تنمية مهارات اجتماعية لاحصر لها - ومن مجموع هذه الدراسات ظهرت قيمة الدمج فى تنمية مهارات : التفاعل الاجتماعى الايجابى، والتواصل الاجتماعى، الصداقة، تحسين التوافق الاجتماعى والسلوك التكيفى، والنضج الاجتماعى، والتعاون ، والاستقلال ، وتقليل الاعتمادية على الآخرين، الكفاءة الاجتماعية ، تنمية مهارة اتباع التعليمات ، التقبل الايجابى للنقد ، المبادأة ، الرد ، الاحتفاظ بالتفاعلات، التدريب على كيفية الاعتذار عن الخطأ، وقبول اعتذارات الآخرين ، والمشاركة ، طلب المساعدة ومساعدة الآخرين ، تنمية المسئولية ، والنشاط المهنى، والتعبير عن اعتزاز الفرد بنفسه ، الانضباط الذاتى، اتباع النظام، تقليل السلوك الانعزالي ، كما استخدمت الدراسات فنيات عديدة لتنمية المهارات الاجتماعية منها نمذجة الانوار الاجتماعية ، الحث ، والتشجيع على الاستجابة ، التغذية الراجعة ، الالعب الجماعية . وغيرها



## الفصل الخامس

### الاضطرابات السلوكية لدى المتخلفين عقلياً

- تعريف الاضطرابات السلوكية.
- خصائص الاضطراب السلوكي.
- أشكال الاضطرابات السلوكية لدى المتخلفين عقلياً.
- التدريب على المهارات الاجتماعية وانخفاض الاضطرابات السلوكية.
- أثر الدمج على سلوكيات المتخلفين عقلياً .



## مقدمة:

أجمعت نظريات علم النفس على أن سنوات الطفولة هي أساس تكون الشخصية الراشدة المتوافقة - ومن ثم: فإذا كانت سنوات الطفولة سوية كان الشخص في مرافقه ورشده ناضجاً ومنتجاً. وبالعكس تسهم مشكلات الطفولة في نشأة الاضطرابات النفسية والعقلية والانحرافات السلوكية في المرافقة والرشد (محمد عودة، كمال مرسى: ١٩٨٦، ٢١٥).

## تعريف الاضطرابات السلوكية

تعددت التعريفات التي تناولت الاضطرابات السلوكية في الطفولة، وتداخلت مع تعريف اضطرابات الطفولة بصفة عامة.

فيعرف الاضطراب السلوكي بأنه: سلوك يختلف عما ألفته الجماعة، يتكرر عند صاحبه، وينطوى على اضطراب يضايقه، وقد ينتشر فيؤثر في بعض أشكال أخرى من السلوك، كما يخشى من تطوره وتعطيله لبعض الوظائف (نبيلة هاشم: ١٩٧٩، ٥٨).

كذلك: تعرف المشكلات السلوكية بأنها: تلك الأنواع من السلوك التي يرى الآباء والمعلمون أنها سلوك غير مرغوب فيه، ويجدون صعوبة في مواجهته، ويؤدى الى اضطراب في الأداء، ويمثل بوضوح سلوكاً لا توافقاً من قبل الفرد (محمد جميل منصور: ١٩٧٩، ٩٠).

وفى دليل تشخيص الأمراض النفسية للجمعية المصرية للطب النفسي تم تعريف اضطرابات الطفولة بأنها: تلك الفئة من المشكلات التي تحدث عند الأطفال والمراهقين، وتتخذ شكلاً مستمراً ومقاوماً للعلاج، وهى فى ذلك تفوق تلك التفاعلات الموقفية العابرة، ولكنها تصل الى درجة العصاب أو الذهان، أو اضطرابات الشخصية. وهذه الدرجة المتوسطة فى الرسوخ التى تصف هذه المجموعة ترجع الى الصيغة المرنة للسلوك فى هذه المرحلة من العمر، وتشمل المظاهر المميزة لهذه المجموعة اعراضاً مثل: النشاط

الزائد، ضعف الانتباه، الخجل، الشعور بالرفض، العنوان الزائد، الانحراف (الجمعية المصرية للطب النفسي : ١٩٧٩، ٧٢).

وتعرف ممدوحة سلامة (١٩٨٤) الاضطرابات السلوكية بأنها: "مشكلات يتحقق فيها نزوات ورغبات الطفل، ويعانى المجتمع من جراء ذلك" (ممدوحة سلامة : ١٩٨٤، ٧٠). وقد أوردت هانم الشبني (١٩٨٥ : ١٥-١٦) عدة تعريفات للاضطرابات السلوكية - منها :

تعريف روتر Rutter حيث يعرف الاضطرابات السلوكية بأنها " أعراض تظهر في صورة سلوك يصبح مصدرأ للشكوى ، وينحرف عن التوقعات الاجتماعية، وعن ملاسته للموقف الذى حدث فيه ونظام الحياة وهيكلا المتعارف عليه في نواتر الأسرة " . وكذلك : تعريف فولف Wolff للاضطرابات السلوكية بأنها " عبارة عن عرض أو عدة أعراض تثير انتباه أو انزعاج أو قلق أو غضب من هم حول الطفل".

ويعرف محمد عوده ، كمال مرسى (١٩٨٦ : ٢٥٣) مشكلات واضطرابات الطفولة بأنها عبارة عن : "صعوبات تواجه بعض الأطفال بشكل متكرر ، ولا يمكنهم التغلب عليها بأنفسهم بإرشادات وتوجيهات والديهم ومدرسيهم - فيسوء توافقهم ويعاق نموهم ، ويسلكون سلوكاً غير مناسب لسنهم ، أو غير مقبول اجتماعيا ، وتضعف ثقتهم بأنفسهم ، ويسوء مفهومهم عن أنفسهم وعن الآخرين ، وتقل فاعليتهم الايجابية في المواقف الاجتماعية ، وتضعف قابليتهم للتعلم والاكتساب ، ويحتاجون الى رعاية خاصة على أيدي متخصصين في مجالات الصعوبات التي يعانون منها".

ولعل هذا التعريف ينطبق على اضطرابات الطفولة بصفة عامة أكثر من تمييزه بوصف الاضطرابات السلوكية.

ويرى محمود حمودة (١٩٩١ : ١٣١) أن سلوك الطفل يعتبر مضطرباً أو مشوشاً عندما يختلف تصرفه عن توقعات المحيطين به ، وتختلف هذه التوقعات باختلاف ثقافة المجتمع، كما تختلف هذه التوقعات عندما يحدث هذا السلوك في مكان وموقف غير

مناسبين ، على أن يؤخذ عمر الطفل في الاعتبار : فالتقلبات الوجدانية مثلاً في عمر ثلاث أو أربع سنوات يعتبر سلوكاً طبيعياً ولكنها بعد ذلك تعتبر سلوكاً مضطرباً.

وينفس الطريقة يعرف عبد الستار ابراهيم وآخرون (١٩٩٣: ٢٢) اضطرابات الطفولة بأنها : "كل سلوك يثير الشكوى أو التذمر لدى الطفل أو آتويه أو المحيطين به في الأسرة أو المؤسسات الاجتماعية والتربوية يدفعهم الى التماس نصيحة المتخصصين وتوجيهاتهم المهنية للتخلص من ذلك السلوك".

وتعرف زينب السماحي (١٩٩٩: ٢٦) الاضطراب السلوكي للطفل بأنه : "اضطراب سلوك الطفل بدرجة تخرج عن السلوك العادي بما يعوق حياته العادية ويؤثر على حياته الاجتماعية، ويحتاج لمساعدة علاجية ومن هذه الاضطرابات : العدوان المتكرر ، والعنف ، والتبول اللاإرادي والسلوك الانسحابي".

وأخيراً يعرف حسن مصطفى (٢٠٠١، ٤٢٢) الاضطرابات السلوكية بأنها : مجموعة ثابتة من السلوكيات والتصرفات التي تتطور مع مرور الزمن ، ويتصف أصحابها بالعدوانية وانتهاك حقوق الآخرين، ويرتبط السلوك المضطرب بالعديد من الاضطرابات النفسية الأخرى كما يرتبط بعدة عوامل نفسية اجتماعية.

وتنتهي الباحثة بعد عرض هذه التعريفات إلى أن الاضطرابات السلوكية : " هي مجموعة من السلوكيات غير العادية التي يظنها الطفل بصورة واضحة ومتكررة ، وتكون غير ملائمة للمرحلة العمرية للطفل ، بحيث تصبح هذه السلوكيات غير مقبولة من المحيطين به ، فيسوء توافقه ، ويحتاج إلى تدخل ارشادي أو علاجي من المتخصصين".

### خصائص الاضطراب السلوكي

أورد الباحثون خصائص متعددة تميز الاضطراب السلوكي - ومن هذه

الخصائص ما يلي :

#### ١- التكرار :

فالاضطراب السلوكي عبارة عن نمط متكرر ومتواصل من السلوك الذي تنتهك فيه

الحقوق الرئيسية للآخرين، والمعايير والقواعد الاجتماعية (حسن مصطفى ٢٠٠١/٢٧٤).  
وتكرار ظهور السلوك الشاذ أو المنحرف الذي هو عرض للمشكلة أو الاضطراب ، فظهور  
السلوك الشاذ مرة أو مرات قليلة لا يدل على وجود مشكلة عند الطفل لأنه قد يكون سلوكاً  
عارضاً قد يختفى تلقائياً أو بجهد من الطفل أو والديه ( محمد عوده ، كمال مرسى :  
١٩٨٦ ، ٣٥٣).

## ٢- عدم الملاءمة :

بمعنى : أن يكون الاضطراب السلوكي غير متناسب مع مرحلة الطفل من العمر  
والنمو (سوين : ١٩٧٩ ، ٧١٩) .. فالسلوك الذي يعتبر عادياً في سن معينة يصبح من  
علامات سوء التوافق اذا لازم الطفل عندما يكبر : فثورات الغضب تعتبر عادية بالنسبة  
لطفل الثانية أو الثالثة من عمره ، ولكنها تصبح علامة خطيرة على سوء التوافق عند طفل  
في العاشرة . وبعض الأعراض تعتبر أمراً عادياً لصغار الأطفال دون الخامسة ولكنها  
تعتبر من علامات اضطراب القيم اذا ظهرت عند الكبار (مصطفى فهمى : ١٩٧٦ ،  
٢٤٥-٢٤٦).

## ٣- عدم المقبولية الاجتماعية :

تعتبر الاضطرابات السلوكية غير مقبولة - اجتماعياً ، فهي لا تتجاوب لمحاولات  
الوالدين والمعلمين وجميع المحيطين بالطفل لتعديل هذه السلوكيات المضطربة أو تعديلها  
( محمد عوده ، كمال مرسى : ١٩٨٦ ، ٢٥٣ ) فالطفل ينغمس في أنشطة يعارضها أولئك  
الذين من حوله ، ويؤدى الى نتائج سلبية سواء له أو لغيره ، وبالتالي: ينتج عنها عقوبات  
اجتماعية رادعة من جانب المحيطين به في بيئته المباشرة (محمد محروس الشناوى :  
١٩٩٦ ، ١٣٩).

## ٤- إعاقة النمو والتوافق :

فالسلوك المضطرب يتدخل في إعاقة نمو الطفل النفسي أو الاجتماعي مما يؤدى  
إلى اختلاف سلوك الطفل ومشاعره عن سلوك أقرانه ، وتدخله في الحد من كفاءة الطفل



فى التحصيل الدراسى وفى اكتساب خبرات جديدة، كما يتدخل فى اعاقه استمتاع الطفل بالحياة مع نفسه ومع الآخرين ، كما يؤدى الى المعاناة النفسية وضعف علاقات الطفل الاجتماعية ( محمد عودة ، كمال مرسى : ١٩٨٦ ، ٢٥٤ ) . بالاضافة لذلك : فان الاضطراب السلوكى يؤدى الى العجز العام لدى الطفل من حسن الاتصال بالآخرين وعن تحصيل الاشباع والمتعة فى الحياة وعن استمرار النمو والتقدم نحو النضج ( سوين : ١٩٧٩ ، ٧٢٠ ) .

### أشكال الاضطرابات السلوكية لدى المتخلفين عقلياً

وقد أوردت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلى فى دليلها الخاص بقياس السلوك التكيفى أن الانحرافات السلوكية التى يكشف عنها تقدير الكفاءة الاجتماعية للمتخلفين عقلياً تتضمن أربعة عشرة مجالاً - هى :

#### ١- السلوك المدمر والعنيف Violent and Destructive Behavior :

ويتضمن هذا السلوك الدفع البدنى ، أو الشد ، أو البصق ، أو الرفس ، أو القاء الأشياء على الآخرين ، أو العض ، أو الإيماة ، أو إيذاء الحيوانات ، أو تدمير الممتلكات الشخصية وممتلكات الآخرين أو الممتلكات العامة ، ونوبات الغضب الانفعالية .

#### ٢- السلوك المضاد للمجتمع Anti Social Behavior :

ويتضمن مضايقة الآخرين والإيقاع بهم ، والتآمر عليهم وفساد نشاطاتهم أو العابهم بل وإزعاجهم ، ولأستئمان على ممتلكات الآخرين لعدم حفاظه عليها عن قصد ، واستخدام ألفاظ نابية .

#### ٣- سلوك التمرد والعصيان Rebilious Behavior :

ويتضمن مخالقات النظام والتعليمات والقواعد المنظمة للعلاقات داخل المؤسسة أو المعهد ، ويتمرد كثيراً ، ولا يلتزم بالواجبات ، الهروب من المنزل أو المدرسة ، وسوء التصرف فى المجالس العامة .

#### ٤- سلوك لا يوثق به untrusted Behavior

ويتضمن : الكذب ، والغش ، والسرقه .

#### ٥- الانسحاب Withdrawal

ويتضمن السلبيه ، والجمود ، والخجل ، وعدم الاندماج في الجماعة .

#### ٦- السلوك النمطي والزمات Stereotyped Behavior and Mannarism

ويتضمن : سلوك المدلومة ، والأوضاع الجسميه الشاذة في الوقوف والجلوس والمشى والاستلقاء .

#### ٧- مادات اجتماعية غير مقبولة وشاذة Inappropriate Interpersonal Manners

وسواء في لمس الآخرين والاقتراب منهم كثيراً ، أو تعلقه بهم ، أو الحديث معهم .

#### ٨- عادات صوتية غير مقبولة un-acceptable vocal Habits

سواء كان بالصوت المنخفض أو العالي ، أو التحدث عن نفسه ، أو تقليد صوت وكلام الآخرين... الخ.

#### ٩- عادات غير مقبولة أو شاذة un-acceptable or Loo-centric Habits

ويتضمن : السباب ، واللعب بالملابس والأزوار ، والاحتفاظ بالأشياء الصغيرة مثل : الدبابيس ، والأزوار ، وربما ابتلاعها . وقد يلعب بلعابه ، أو بصاقه أو باخراجاته ، والبصق ، وسيل اللعاب من الفم ، وعض الاصابع أو الملابس وتمزيقها . والخوف من السلم ، والصراخ اذا لمسه أحد ... وكل ما هو غير معقول.

#### ١٠- سلوك إيذاء الذات Self - Abusive Behavior

ويشمل : أى نوع من الإيذاء البدنى بالضرب أو الخبط ، أو الشد ، أو العض ، أو القرص ، أو التلطيع ، ووضع اليد في بعض الأماكن وإدماستها ، وقد يضع أشياء معينة في عينيه أو أذنيه أو أنفه ، وكثيراً ما يضعها في فمه .

#### ١١- الميل الى الحركة الزائدة Hyperactive Tendencies

سواء كان ذلك في الكلام أو الحركة في المشى أو الجرى أو القفز أى أنه لا يهدأ

## ١٢- السلوك الشاذ جنسياً Sexually Aberrant Behavior

ويشمل : سلوك الاستمناء ، والاستعراضية ، والميول الجنسية المثلية، والسلوك الجنسي غير المقبول اجتماعياً.

## ١٣- الاضطرابات النفسية الانفعالية Psychological Disturbancies

وتشمل : اضطرابات الذات ، وعدم الاستجابة المناسبة في وقت النقد أو الفشل أو الاحباط، أو محاولة جذب انتباه الآخرين بشدة ، وإدعاء المرض كثيراً - مع كثير من مظاهر الاضطراب الانفعالي في المزاج ، وفي الأحلام، وفي النوم، والمخاوف المرضية ، وربما الاكتئاب .

## ١٤- استعمال الأدوية use of Medication

مثل استخدام مهدئات أو أدوية وعقاقير ضد التشنجات ( فاروق صادق : ١٩٨٥ ، ٨-٧).

وقد أجريت دراسات عديدة للكشف عن أشكال الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً .. وقد أورد فاروق صادق (١٩٧٦: ٢٣٧-٢٣٨) بعض الدراسات في هذا الصدد - حيث وجد جونسون Johnson، وجونسون وكيرك Kirk & أن الأطفال المتخلفين عقلياً في المدارس والفصول العادية يتسمون بالانعزال عن باقي تلاميذ الفصل ، مما يؤدي الى نبذ العاديين لهم واضطراب العلاقات الاجتماعية بينهم .. ومن ثم فإن الأطفال الذين يحلون الى الفصول الخاصة قد كشفوا عن الاختفاء التدريجي لصفات الانعزال والأنسحاب والعدوان وذلك بحسب الدرجة التي يسمح بها جو الفصل الخاص.

ووجد جرين Green أن البنات المتخلفات عقلياً في مؤسسات التربية الخاصة كن غير متكيفات وعدوانيات في المواقف الاجتماعية ، وتكرر هرويهن من المؤسسة .

وفي دراسة اجراها سعيد ديبس (١٩٩٩) للكشف عن أبعاد السلوك العدوانى لدى الأطفال المتخلفين عقلياً ، توصل الى عدم اختلاف ابعاد السلوك العدوانى لدى الأطفال

المتخلفين عقلياً باختلاف العمر ، بينما تختلف أبعاد السلوك العدوانى باختلاف نوع الإقامة سواء كانت إقامة خارجية أو إقامة داخلية . ويفسر وجود العدوان لدى المتخلفين عقلياً فى المؤسسات الداخلية إلى القيود والاحباط ، وكثيراً ما يكون العدوان نفسه كسلوك مسبباً رئيسياً لإرسال الطفل الى المؤسسة الداخلية للتخلص من مشاكله فى المنزل ومع الجيران والأصحاب.

هذا - ولاتختلف الاضطرابات الاضطرابات السلوكية لدى المتخلفين عقلياً عنها لدى الأطفال العاديين .. ويرى العاملون فى مجال العناية بالمتخلفين عقلياً أن اضطرابات السلوك لا ترجع إلى الاضطرابات العضوية المصاحبة لحالات التخلف العقلى بقدر ما تعود الى الظروف الاجتماعية والبيئية المحيطة بالطفل (رمضان القذافى: ١٩٩٦ ، ٩٧).

ويبدو أنه كلما انخفض مستوى خدمات المجتمع للمعاقين عقلياً وانعدمت رعايتهم وكانت بيئاتهم مساعدة على تفرغ الأنماط السلوكية المضادة للمجتمع - فإن ذلك لاشك يساعد فى زيادة الاضطرابات السلوكية، وقد يؤدي انخفاض مستوى المعيشة الى انتشار أوكار اللصوص والعصابات التى تستخدم المتخلفين عقلياً كأدوات لها ( فاروق صادق : ١٩٧٦ ، ٣٤٤).

### **التدريب على المهارات الاجتماعية وانخفاض الاضطرابات السلوكية**

لعل أخطر ما يعاني منه الطفل المتخلف عقلياً فى حياته هو أن تتسم معظم أساليبه السلوكية بالعنف وإلحاق الضرر بالذات والآخرين ، والتصرفات المزعجة ، وعدم قدرته على إقامة علاقات اجتماعية مقبولة مع أقرانه ، لأنه يواجه كل نشاطه وطاقته نحو أساليب السلوك المدمر، مما يجعله أكثر عُرضه لتجنب المواقف التى يكون لها تأثير فى التفاعل الإيجابى من قبل الأقران والأخوة والوالدين مما يعجزه عن المشاركة والتأثير فى مجتمعه ، ويصبح أكثر استهدافاً لصنوف الاحباط، وكثيراً ما يظهر لديه عجزه فى المهارات الاجتماعية اللازمة للتفاعل مع الآخرين ( أميرة بخش : ١٩٩٨ ، ١٦٢).

ولقد تناوأت دراسات عديدة فعالية البرامج التدريبية على المهارات الاجتماعية في خفض بعض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً .

ففي دراسة أجراها بوتنام وآخرون (Putnam et al ١٩٨٩) لتقييم أثر التعليمات الخاصة بمهارات التعاون وسلوكيات التفاعل الاجتماعي والمشاركة في تعديل سلوك الأطفال المتخلفين عقلياً المتصف بالعدوان المادي واللفظي وغير اللفظي - حيث تمت ملاحظتهم أثناء اللعب الحر ، وأسفرت عن فعالية هذه التعليمات في خفض السلوك العدواني وتحسن السلوك التوافقي.

وفي الدراسة التي أجرتها أميرة بخش (١٩٩٧) عن فعالية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية في خفض النشاط الزائد لدى الأطفال المعاقين عقلياً - حيث تم تدريب أفراد العينة على مهارات التواصل اللفظي، والاستماع ، والتحدث والاتصال ، والمشاركة الوجدانية ، والصداقة ، والتعاون... أكدت النتائج فعالية التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض مستوى النشاط الزائد لدى المتخلفين عقلياً

وفي دراسة أخرى أجرتها نفس الباحثة (١٩٩٨) لتدريب عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً ذوي السلوك العدواني على برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية تضمن التدريب على اللعب التعاوني ، وسلوكيات المشاركة والتفاعل بينشخصي، وتبادل العلاقات بينشخصية - وأكدت النتائج فعالية برنامج تنمية المهارات الاجتماعية في خفض السلوك العدواني الصريح، والسلوك العدواني اللفظي وغير اللفظي ، والسلوك العدواني الفوضوي ، وعدم القدرة على ضبط الذات .

وعلى هذا - ترى الباحثة الحالية أن التدريب على المهارات الاجتماعية تظهر فعالية في خفض الاضطرابات السلوكية لدى المتخلفين عقلياً ، ومن ثم : تحاول الدراسة الحالية اختبار فعالية التدريب على المهارات الاجتماعية بنظامي الدمج والعزل وأثره في خفض هذه الاضطرابات السلوكية .

## أثر الدمج على سلوكيات المتخلفين عقليا

تناولت عديد من الدراسات أثر دمج المتخلفين عقلياً مع أقران - عاديين على الجوانب السلوكية المختلفة : فى المجال الأكاديمي والسلوكي داخل الفصول مقارنة بأدائهم فى المدارس والفصول الخاصة ، وأنهم من خلال الدمج يحققون نجاحاً فى التحصيل الدراسى والتوافق الشخصى والاجتماعى ... من ذلك :

\* دراسة مارويل Marwell (١٩٩٠) التى استهدفت فحص تأثير الدمج على الاطفال المتخلفين عقلياً وأبائهم .

وكانت عينة الدراسة مكونة من :

٣٩ طالباً من نوى التخلف العقلى الخفيف فى خمس مدارس ابتدائية ، ومدرستين متوسطين .

٢٠ طالباً بالمدرسة العادية فى ماديسون بواشنطن .

واستخدمت الأدوات التالية لجمع البيانات .

- مقابلات واستبيانات طبقت على ١٦ مدرس بالتعليم العام ، ٩ مدرسين تربية خاصة .

- مقابلات تليفونية مع آباء لـ ٣٦ طالباً غير متخلفين مندمجين مع المتخلفين فى نفس الفصول .

- استجابات سوسيومترية عن اتجاهات ستة فصول من المدرسة .

- استبيان طبق على آباء الأطفال غير المتخلفين .

وتوصلت الدراسة الى ٣٩ نتيجة منها :

- أن الأطفال المتخلفين عقليا المندمجين كانوا مقبولين بصفة عامة من زملائهم فى الفصل، وتلقى ٦١٪ منهم تقديرات سوسيومترية قريبة من المتوسط ، ٢٩٪ كانوا مهملين اجتماعياً أو مرفوضين .

- كان الطلاب المندمجون ناجحين بدرجة أكبر في احراز ثمان أهداف لبرنامج التعليم المتفرد أكثر مما فعل الطلاب المساوون لهم في الفصول التقليدية (المنعزلة).

- كان آباء الطلاب المتخلفين عقليا المندمجين راضين بصفة عامة : فقد اشار ٨٥٪ منهم الى أنهم اختاروا برنامج الدمج مفضلية عن البرامج التقليدية.

- أشار ٩٠٪ من آباء غير المتخلفين إلى أن المعايير الأكاديمية والسلوكية لابنائهم لم تتغير مع اندماجهم مع الأطفال المتخلفين عقلياً .

- وجد معلموا التعليم العام تأثيرات اجتماعية ايجابية بالنسبة للطلاب المتخلفين.

هذه الدراسة توضح أن الأطفال المتخلفين عقلياً المندمجين مع أطفال عاديين يلقون قبولاً من أقرانهم ، وكان أبائهم راضون عن برامج الدمج ، وأنهم أحرزوا تقدماً تعليمياً وسلوكياً واجتماعياً في فصول الدمج .. كما أن آباء الأطفال العاديين لم يجدوا تأثيراً سلبياً لدمج ابنائهم مع طلاب متخلفين عقلياً - مما يدعم سياسة الدمج .

- واستهدفت دراسة هوايت White (١٩٩٠) التعرف على تأثير الانتقال من نظام العزل داخل الحرم الجامعي الى الإقامة في شقة مع أفراد غير متخلفين بهدف الاندماج في المجتمع.

وكانت عينة الدراسة مكونة من ثمان شبان متخلفين عقلياً.

وقد زار الشبان وأسرهم هذه الشقق واختاروا الحجزات ، ورافق الحجزات .. وتم تدريب مبدئي لهؤلاء الشبان على : مسائل الأمان ، الحماية الذاتية، التعريف بموقع السوبر ماركت ، المواصلات العامة ، التعرف على أقرب محل بيتزا .

وقد استخدمت الالبوات التالية :

- مقياس السلوك التكيفى . - مقابلات مفتوحة مع الشبان وأبائهم .

وتوصلت النتائج الى :

- وجود تحسن جوهري فى مهارات السلوك التكيفى ، انخفاض السلوك غير التكيفى لديهم بعد التحرك الى الشقق داخل المجتمع.

- عبر الوالدان عن اتجاهات ايجابية حول : مسائل الامان ، التسهيلات الجسمية والطعام.. وباعتبارهم آباء فقد تغيرت احكامهم نحو سياسة الدمج بتحسن مهارات الاستقلال والعلاقات الاجتماعية لابنائهم .

- اشارت المقابلات مع الشبان أنفسهم الى وجود رضا عن البرنامج ومستوى الاستقلالية، والعلاقات الاجتماعية لديهم.

وتؤيد هذه الدراسة سياسة الدمج المجتمعى للمتخلفين عقلياً وتدريبهم على التعايش فى المجتمع ، وتكشف عن رضا الآباء عن سياسة الدمج المجتمعى لابنائهم المتخلفين عقلياً.

ومن ناحية أخرى استهدفت دراسة عادل خضر (١٩٩٠) التعرف على أثر دمج الأطفال المتخلفين عقلياً مع أطفال المدارس العامة على مفهومهم لذواتهم .  
- وتكونت عينة الدراسة من :

اثنى عشرة طفلة متخلفات عقلياً من القسم الخاص بمدرسة كلية رمسيس للبنات، تتراوح اعمارهن بين ١٢-١٩ سنة ، ونسبة نكاثنهن بين ٢٥-٥٥ تم تقسيمهن الى مجموعتين : احدهما تجريبية الأخرى ضابطة كل مجموعة مكونة من ٦ أطفال.

- واشتملت عينة الأطفال الاسوياء على ٦٢ تلميذة بالصف الأول الاعدادى من نفس المدرسة من فصلين - أعتبر أحد الفصلين مجموعة تجريبية والأخرى مجموعة ضابطة كل فصل به ٣١ تلميذة .

ولقد تم دمج المجموعتين التجريبيتين ( المتخلفات عقلياً والعاديات) معاً فى



حصص النشاط المدرسي ( التربية الرياضية ، التربية الموسيقية ) فقط ، ولمدة فصل دراسي.

واستخدم الأدوات التالية :

- مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة (J) لتجانس المجموعتين التجريبية والضابطة.

- مقياس مفهوم الذات : حسام هيبه.

وتوصلت نتائج الدراسة الى :

- عدم وجود فروق دالة احصائية في درجات أبعاد مفهوم الذات بين البنات

المتخلفات عقلياً والسويات ( قبل الدمج ) فيما عدا مفهوم الذات الجسمية التي كانت الفروق فيها لصالح المتخلفات عقلياً .

- عدم وجود فروق دالة احصائية في درجات أبعاد مفهوم الذات للمجموعة التجريبية من المتخلفات عقلياً قبل وبعد الدمج .

- عدم وجود فروق دالة احصائية في درجات أبعاد الذات للمجموعتين التجريبية والضابطة من البنات السويات قبل وبعد الدمج . عدا الجانب المهني - حيث انخفضت درجاته في القياس البعدي بشكل دال احصائياً .

وترى الباحثة : أن عدم تحسن مفهوم الذات لدى المتخلفات عقلياً بعد الدمج يرجع إلى أنهن من فئة القابلات للتدريب، وبالتالي لم يتغير مفهوم الذات لديهن مع عملية الدمج - ومع ذلك فإن نتائج الدراسة تؤكد عدم وجود تأثير سلبي للدمج على التلميذات العاديات بعد الدمج .

\* وأجرى سيتلنجتون Sitlington (١٩٩١) دراسة تتبعيه أستهدف

التعرف على التغيرات في التوافق لدى راشدين متخلفين عقلياً على مدى يتراوح من سنة الى ثلاث سنوات بعد التخرج من المدرسة العليا .

وتكونت عينة الدراسة من:

- ٢٦٠ طالباً من فصول عام ١٩٨٤ تم مقابلتهم بعد مرور عام من التخرج من  
المدرس وبعد ثلاث سنوات من التخرج تم مقابلة ١٦٦ منهم.

- ٣٢٢ طالباً من فصول عام ١٩٨٥ تم مقابلتهم بعد مرور عام من التخرج من  
المدرسة العليا، كما تمت مقابلتهم مرة أخرى بعد مرور ثلاث سنوات.

وقد تم جمع بيانات منهم عن:

- الحالة الزوجية والتنسيق الحياتي.

- معلومات عن العمل: وما اذا كانوا يشتغلون بعمل تنافسي.

- الكفاءة الاجتماعية القريبة من المحك النوعي.

- المقارنة بين التوافق الشخصي والاجتماعي والمهني بين العام الأول والعام

الثالث من التخرج من المدرسة العليا.

وتوصلت نتائج الدراسة الى أنه:

- بعد مرور ثلاث سنوات فان ١٨٥٪ قابلوا محكاً منخفضاً من النجاح،  
ودرجة ٣٩٪ معياراً أعلى.

- توجد فروق دالة احصائياً في السلوك التوافقي بعد الاندماج في المجتمع  
عنه في البرامج المدرسية المقيدة.

- توجد فروق دالة احصائياً في السلوك التوافقي بعد مقابلة العام الأول  
والعام الثالث حيث كان التوافق في العام الثالث أقرب الى المحك النوعي.

وتشير هذه الدراسة الى فعالية الاندماج داخل المجتمع بعد التخرج من  
المدرسة، والذي إنعكس على السلوك التوافقي والكفاءة الاجتماعية.

\* واذا كانت الدراسة السابقة قد ركزت على الدمج في المجتمع بعد التخرج

من المدرسة فان دراسة بلاج Blagg (١٩٩٢) قد استهدفت مقارنة

التحصيل الاكاديمي والسلوك التكيفي والتوافق الاجتماعي عند دمج

الأطفال المخلفين عقلياً القابلين للتعليم. ولدى صعوبات التعلم والمضطربين سلوكياً. وأطفال الفصول النظامية وكان مجموع أطفال العينة ١٢٠ طفلاً تتراوح أعمارهم بين (٧-٩) سنوات تم اختيارهم عشوائياً من خلال قوائم الفصول بمدرسة ابتدائية.

وقد طبق على كل تلميذ هرباً

- مقياس السلوك التكيفي للأطفال. اختبار بصري

وقام معلم الفصل بملاء قائمة كواي - برسور لفحص المشكلات السلوكية

Quay Paterson Behavior Problems وذلك بالنسبة لكل تلميذ

وتم إجراء سلسلة من تحليلات البيانات لتحديد ما اذا كانت توجد فروق بين

المجموعات الأربعة- وأسفرت النتائج عن:

- وجود هروق دالة عند مستوى ٠.٠٠١ في كل مكون من مكونات السلوك

التكيفي والتوافق الاجتماعي على الرغم من ان اى من الاختبارات كانت قادرة على

التمييز بين الفئات الأربعة

- كانت مكونات السلوك التكيفي والتحصيل الأكاديمي فعالة في التمييز بين

المخلفين عقلياً وأطفال الفصول النظامية عن المجموعات الأخرى.

أظهر ان مكونات التوافق الاجتماعي كانت أكثر فعالية في تمييز الأطفال

لدى السلوك المضطرب عن المجموعات الأخرى

وبذلك كان نتائج الدراسة تكون مؤيدة لفكرة ان دمج الأطفال لدى

الاحتياجات الخاصة من الاعاقات المختلفة له أهمية تربوية في تحقيق التوافق

الاجتماعي والأكاديمي

- وأجرى عادل خضرميايسة المفتي (١٩٩٧) دراسة عن ادماج الأطفال

المضطربين عقلياً مع الأطفال الأسوياء في بعض الأنشطة المدرسية وأثره على

ذكائهم وسلوكهم التكيفي

وتكونت العينة من مجموعتين.

- أحدهما تجريبية: مكونه من ٦ بنات بكلية ومسييس للبنات بالقاهرة فى عمر  
زمنى ١٢-١٩ سنة، ونسبة ذكائهن (٢٥-٥٥)، تم ادماجهن فى أحد الفصول  
الدراسية العادية خلال أنشطة مدرسية (تربية موسيقية، وفنية، ورياضية)،  
وذلك طوال فصل دراسى كامل.

- ومجموعة أخرى ضابطة مساوية للمجموعة الأولى فى العدد، وتمت  
المجانسة بين المجموعتين من حيث : الجنس، والعمر، ونسبة الذكاء.  
وتم تطبيق الأنوات التالية على كلتا المجموعتين:

- اختيار ستانفورد بينيه للذكاء.

- مقياس السلوك التكيفى.

وبمقارنة لمجموعتين التجريبية والضابطة وقبل وبعد الدمج - أظهرت النتائج  
مايلى.

- عدم وجود أى فروق دالة احصائياً على اختبارات الذكاء والسلوك التكيفى  
بين المجموعتين.

- وعلى الرغم من ذلك: ظهرت أهمية ادماج الأطفال المعوقين فى المجرى  
التعليمى العام، حيث لوحظت تغيرات فى السلوك التفاعلى بين البنات  
العاديات والمتخلفات عقلياً من حيث التقبل الاجتماعى لهن، بل زاد  
مستوى التفاعل والتواصل الاجتماعى لدى المتخلفات عقلياً.

وترى الباحثة: أنه يمكن ارجاع عدم وجود فروق بين المجموعتين التجريبية  
والضابطة بعد الدمج الى ان عينة الدراسة من فئة المتخلفين عقلياً القابلين للتدريب،  
ولو كانت من فئة القابلين للتعلم لظهرت قيمة الدمج بصورة واضحة.

\* وفى دراسة أجراها سنتر وكورى Center & Curry (١٩٩٣)  
أستهدفت بحث أثر الدمج الشامل المطور على التحصيل الاكاديمى والكفاءة  
الاجتماعية للأطفال ذوي الاعاقة العقلية الخفيفة.

أجريت على عينة مكونة من ١٢ طالب بالمرحلة الابتدائية تتراوح أعمارهم بين (١٠-١٧) سنة تم توزيعهم على فصول الدمج مع الأطفال العاديين. وعينة أخرى مماثلة من فصول العزل الخاصة.

وأستخدم لجميع البيانات الأدوات التالية:

- مؤشرات التحصيل الأكاديمي.
- مقياس التواصل اللفظي.
- التقارير المدرسية التي قررها المعلمون في الفصول وأفراد الهيئة المدرسية.

وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- وجود فروق دالة احصائية بين طلاب مجموعتي الدمج والفصول الخاصة المنعزلة، حيث تحسن الطلاب المندمجون في درجات الفهم اللفظي، (حل الشفرة) واللغة الاستقبالية والحساب.

- وجود فروق بين المجموعتين في المهارات الاجتماعية، وزاد الوقت المنقضى لأطفال الدمج في اللعب مع أقرانهم العاديين.
- لم تلاحظ أي تأثيرات سلبية للدمج.

ولعل هذه الدراسة تثبت بجلاء قيمة الدمج وأثاره الإيجابية على الطلاب المعاقين عقلياً من الناحية الأكاديمية واللغوية والاجتماعية مقارنة بنظام العزل في فصول خاصة أو مدارس منفصلة.

\* ومن ناحية أخرى أجرى عادل خضمر (١٩٩٥) دراسة للتعرف على الاتجاهات المتبادلة للأطفال المتخلفين عقلياً والأطفال العاديين نحو الدمج معاً في بعض نواحي الأنشطة التعليمية.

وتكونت العينة من:

- ١٨ بنتاً متخلفة عقلياً تتراوح أعمارهن بين ١٢-١٩ سنة، وتتراوح نسبة ذكائهن بين (٢٥-٦٩) من القسم الخاص بكلية رمسيس للبنات
- ٣١ بنتاً بالصف الأول الاعدادي بنفس المدرسة

وطبق على المجموعيتين استبيان مكون من سبع أسئلة عن نواحي الأنشطة التعليمية المشتركة بين المجموعيتين.

وأوضحت نتائج الدراسة:

- أن اتجاه البنات المتخلفات عقلياً نحو الدمج مع البنات العاديات فى نواحي الأنشطة التعليمية كان اتجاهاً إيجابياً فى جملة خاصة تناول الطعام والغذاء.

- كانت اتجاهات البنات العاديات نحو الدمج مع المتخلفات فى بعض الأنشطة التعليمية أكثر إيجابية فى نواحي: اللعب، والغناء والرسم، وتلقى الدروس، والرحلات- بينما كانت اتجاهاتهن سلبية فيما يتعلق بالدمج فى تناول الطعام وتكوين الصداقات.

- كانت أسباب قبول الدمج من قبل المتخلفات تشير الى أن العاديات: فى سنهن، وأنهن يستفدن منهن فى تعلم الرسم، والغناء والالعاب المختلفة، ويساعونهن فى الكتابة، وحل الحساب، والاستذكار لهن. أما أسباب الرفض فترجع الى عدم معرفتهن لبعض العاديات وأن بعضهن يضربهن ويضحكن عليهن.

- أما أسباب قبول الدمج من العاديات فيرجع الى عدم الرغبة فى ان يحسنن بالنقص، وعدم جرح مشاعرهن، وأنهن يحبين أن يسعدنهن، ولأنهن موهوبات فى الرسم والغناء.

أما أسباب الرفض فكانت ترجع الى الخوف من المتخلفات، وعدم وجود أصدقاء لهن، وأن قدراتهن محدودة، وعدم التكلم معهن، وأنهن يفضلن أصدقائهن العاديات، وأنهن لا يعرفن كيفية التفاهم معهن.

وترى الباحثة أن هذه الدراسة توضح إمكانية الدمج بسهولة حيث أن كل من الطلاب المعاقين والعاديين يمكن أن يتقبل كل منهم الآخر بسهولة، وأن تعديل

الاتجاه نحو الفئات الخاصة خطوة أولى قبل الدمج لاعداد الجماعات التي يتم الدمج بينها.

\* ولقد أجرى بانج ولامب Bang & Lamb (١٩٩٦) دراسة اختبرت تأثير ثلاث سنوات من الانعماج الكامل لطلاب نوى اعاقات شديدة في المدرسة العليا في ميتشجان. وتكونت العينة من:

- ٧ طلاب لديهم دلائل على الاعاقة منهم: ٣ طلاب اعاقة عقلية شديدة، ٢ توحدين، ٢ متعددى الاعاقة.

يندمجون مع أقرانهم العاديين مدمجاً شاملاً في الفصل العادى.

وقد استخدمت الأنوات التالية لجمع البيانات:

- استفتاء طبق على الآباء والمعلمين والتربويين بالمدرسة بخصوص الجوانب: الأسرية، والتفاعلية، والتربوية المتعلقة بكل طفل.

- استمارة ملاحظة لتفاعلات الطلاب.

- وأشارت نتائج الدراسة الى أن:

- اشار الآباء الى وجود فروق ايجابية جوهرية فى حياة الاسره بعد اندماج الطفل بالمدرسة تمثلت فى: زيادة التفاعلات داخل الاسرة، ومع الأصدقاء والجيران، وانخفاض المشكلات السلوكية، ولكن زادت الضغوط الوالدية.

- أشار كل من معلمى التربية الخاصة والتربية العامة الى وجود فروق واضحة بالنسبة للطفل بعد الدمج تمثلت فى : زيادة المشاركة فى المعلومات، نمو المواد التعليمية، زيادة التدعيم من المرشدين والمهنيين المصاحبين.

- اشار مجموعة المربين الى عدم وجود تأثيرات فعالة مساعدة للدمج فيما يتعلق ببرامج الخدمة الداخلية والأنشطة التنموية بالمدرسة، والمساعدات التكنولوجية.

- اتفق الآباء والمعلمون على أن فرص الطلاب المعاقين في التفاعل مع غير المعاقين كانت معززة في مواقع الدمج.

- وجدت الملاحظات في الفصول: أن التفاعلات بين الطلاب المعاقين مع أقرانهم غير المعاقين كانت مقبولة بصورة كبيرة.

- أشارت الملاحظات في الفصل أيضاً إلى أن المهنيين المصاحبين قد ساعدوا الطلاب المعاقين في فهم التوجيهات، ولكنهم كانوا يميلون إلى السيطرة على التفاعلات مع الطلاب العاديين.

وهكذا: فإن هذه الدراسة تشير بوضوح إلى تأثير الدمج في زيادة فعالية وكفاءة الأطفال المعاقين الاجتماعية والأكاديمية إذا ما توفرت الظروف المناسبة للدمج داخل البيئة المدرسية.

\* واجرى إيمانوسون وسوناندر Emanuelsson & Sonnander

(١٩٩٧) دراسة استهدفت تقييم مدى قدرة النظام التربوية السويدي على إمداد كل فرد بفرص متساوية من أجل تربية متكافئة- وذلك من خلال تقييم الطلاب ذوي التخلف العقلي الخفيف في المدارس العادية.

وتضمنت هذه الدراسة الطولية تقييم العينات التالية:

- ١١٦ طفلاً من ذوي التخلف العقلي الخفيف بالفرقة السادسة خلال العام ١٩٨٠/٧٩.

- ١٢٣ طفلاً من ذوي التخلف العقلي الخفيف بالفرقة الثالثة في العام ١٩٨٢/٨١.

- كررت نفس الأعداد في العام ١٩٩٦/٩٥.

وأستخدمت أدوات تشمل:

- استمارة استقصاء الحالة الطلابية، والخدمات التربوية.

- ملاحظات المعلمين عن التحصيل الدراسي، واتجاهات الطلاب نحو المدرسة والسلوك التكيفي.



وتوصلت نتائج الدراسة الى أن:

- معدل التخلف العقلي الخفيف في عينة الصف السادس كانت بنسبة ١٤٥٪، وفي عينة الصف الثالث بنسبة ١٥٦٪.

- وجود فروق دالة بين الطلاب ذوي التخلف العقلي الخفيف والطلاب غير المعوقين في المجالات الصفية - وذلك بالنسبة لاختبارات الحساب، وخدمات التربية العلاجية، ومشاعرهم نحو الدراسة.

- ان تأثيرات الطلاب لم تكن مصنفة لهم باعتبارهم متخلفين عقلياً بل كانت مساعدة .

وترى الباحثة أنه يؤخذ على هذه الدراسة: انها قارنت بين المتخلفين عقلياً والعاديين في المجالات الاكاديمية مما جعل فكرة عزل المتخلفين عقلياً أو دمجهم موضع تساؤل - وكان ينبغي مقارنة اداء المتخلفين عقلياً بأنفسهم بين فترة وأخرى للوقوف على مدى التقدم في سلوكهم وتكيفهم بالبيئة المدرسية.

\* وأجرى بلوك ومالوي Block & Malloy (١٩٩٨) دراسة استهدفت التعرف على اتجاهات البنات المشاركات في الألعاب الرياضية وأبائهن ومدرسيهن نحو دمج الأطفال المعوقين في برامج رياضية مع أفراد عاديين (مثل الاشتراك في فريق القذف السريع للكرة اللينة).

وأوضحت النتائج:

- أن اللعابات وأبائهن كان لديهم اتجاهات ايجابية نحو الدمج ونحو تعديل قواعد اللعبة لتمكين اللاعبين المعوقين من الحصول على خبرة آمنة وناجحة.

- كان المدرسون مترددين بشأن تعديل قواعد اللعبة أثناء الدمج.

وبذلك تثبت نتيجة هذه الدراسة تقبل قضية الدمج من الطلاب وأبائهم، مع ادخال تعديلات لتكييف المناخ المدرس للدمج والذي ظهر في الرغبة في تعديل قواعد اللعبة لصالح المعوقين.

\* ومثل ما ورد في دراستي هوايت (١٩٩٠) وسيتلنجتون (١٩٩١) عن أثر الاندماج في المجتمع بعد مغادرة المدرسة- فان دراسة برامستون وكومينس Bramston & Cummins (١٩٩٨) قد استهدفت الكشف عن طبيعة الضغوط النفسية المرتبطة بالمؤسسات مقابل الانتقال الى المجتمع ، وقد أجريت الدراسة على أربعة من الاستراليين المتخلفين عقلياً الذين تتراوح أعمارهم بين (١٧-٢٠) سنة، حيث تم تتبعهم لمدة خمسة شهور بعد أن انتقلوا الى سكن مدعوم بالمجتمع.

وتم استخدام اسلوب الملاحظة من قبل القائمين بالرعاية - حيث تم تسجيل الضغوط التي يتعرض لها الفرد بعد خروجه من المؤسسة، والهموم التي يواجهها في المجتمع، والمهارات الاستقلالية والاعتماد على النفس.

وأسفرت الدراسة عن:

- وجود فروق دالة بين سلوك أفراد العينة بعد الانتقال الى المجتمع وسلوكهم في المؤسسة- حيث اعتبر الانتقال الى المجتمع حدث ايجابى.

- وجود فروق داله بين مدركات أفراد العينة للضغوط النفسية قبل وبعد الاندماج في المجتمع - حيث خبروا ضغوطاً نفسية أقل مما كانوا يعانون منه داخل المؤسسة، بالإضافة الى ظهور سلوكيات أكثر ايجابية في التفاعل الاجتماعى في المجتمع.

وهذه الدراسة توضح ان الإندماج في المجتمع يؤثر تأثيراً إيجابياً على سلوك المتخلفين عقلياً بعد مغادرة المؤسسة العزلية الداخلية، ويقلل من الاحساس بالضغوط النفسية.

\* وفي نفس المسار أجرى، إلياسون Eliasson (١٩٩٨) دراسة عن الدمج الاجتماعى والرضا بين الأفراد المتخلفين عقلياً.

وتكونت عينة الدراسة من:

- ٢٥٦ من نوى التخلّف العقلي الخفيف - نصفهم يعيشون في مساكن مؤسسية والنصف الآخر ثمّ تتبعهم بعد مرور سنة من خروجهم من المساكن المؤسسية وبأستخدام مقابلات مع أفراد العينة المقيمين داخل المؤسسات، وأولئك الذين تركوها وبعد مرور عام من الاندماج.

أوضحت النتائج:

- وجود فروق دالة احصائياً بين الأفراد المتخلفين عقلياً المقيمين في مساكن مجتمعية وأولئك الذين يقيمون داخل المؤسسات في إدراكهم لفوائد الاندماج الاجتماعي في المجتمع.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاندماج الاجتماعي والرضا عن الإقامة في مساكن مجتمعية وبذلك تثبت هذه الدراسة المشاعر الداخلية الإيجابية التي يخبرها الأفراد الذين يفادرون المؤسسات الى المجتمع والرضا الذي يجلبونه في الاندماج مع أفراد المجتمع على قدم المساواة.

وإذا كان الأمر كذلك بالنسبة لمغادرة المؤسسات، فإن دراسة متناكليف وهابدين Stancliffe & Hayden (١٩٩٨) استهدفت فحص تأثيرات التحرر من المؤسسات على الأفراد الذين يبقون في مؤسسات منحدرّة.

وأجريت الدراسة على عينة مكونة من ٧١ فرد ممن بقوا بأحدى المؤسسات في يواندة - تتراوح اعمارهم بين ١٤-٢٨ سنة، وتمّ تتبعهم لمدة أربع سنوات.

واستخدمت الأدوات التالية لدراسة الحالة:

- استمارة تتبّع الحالة النمائية.

- مقياس السلوك التكيفي والاضطرابات السلوكية.

- سجلات المؤسسة.

- استبيان الحالة المؤسسية.

حيث قام المشرفون في المؤسسة بتتبّع الحالة لكل فرد طوال فترة الدراسة

الطولية.

وأُسفرت النتائج عن:

- اضطراب الحالة النمائية وزيادة حجم ونوع الاضطرابات السلوكية بتزايد عمر الطفل.

- وجود ارتباط موجب بين الاضطرابات النمائية والسلوكية وانحدار الاندماج المجتمعي وتناقص الخدمات العلاجية المتاحة وتدهور الرعاية التربوية النهارية داخل المؤسسة - على الرغم من تزايد الانفاق على الخدمات بالنسبة لكل فرد بصورة جوهرية.

ومن الواضح أن هذه الدراسة على عكس الدراسات التي أوضحت الآثار الإيجابية للدمج، فانها تلقى الأضواء على الآثار السلبية للعزل خاصة في ظل تدهور الخدمات داخل المؤسسات العزلية، مما يؤكد بجلاء ضرورة القضاء على هذه المؤسسات نهائياً وتوحيدها للأبد.

- وفي دراسة لتقويم سياسة دمج الأطفال نوى الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين بخمس مدارس من المدارس العادية بمحافظة الشرقية التي بها فصول ملحقه أجراها إيمان كاشف، عبد الصبور منصور (١٩٩٨). وكانت عينة الدراسة مكونة من:

- ٧١ من العاملين بالتربية الخاصة (مديرين، مدرسين، أخصائين نفسيين وأجتماعيين ، مشرفين).

- ٧٦ من أباء التلاميذ العاديين. - ٧٥ من أباء التلاميذ المعوقين.

- ٨٣ من الأطفال العاديين بالصف الرابع والخامس الابتدائي.

وتم تطبيق عدة استبانات للاتجاه نحو الدمج على: العاملين بالمدارس، أباء كل من الأطفال العاديين والمعوقين، الأطفال العاديين.

وأظهرت النتائج مايلي:

- أيد أكثر من نصف أفراد العينة من المتخصصين فكرة الدمج الجزئي مع العاديين في حصص الأنشطة.

- أشار الرافضون لفكرة الدمج الى أن: الدمج يعطل العملية التعليمية، وعدم وجود مناهج ومعلمين مؤهلين أو ورش وطرق تدريس تناسب الدمج يحول دون امكانيته، بالإضافة الى أن الفروق الفردية الشاسعة بين العاديين ونوى الاحتياجات الخاصة يمثل عبئاً على المعلم.

فى حين أشار المؤيدون الى أن: الدمج يوفر الخدمة التعليمية للمعاقين فى أماكن إقامتهم، ويوفر نفقات مادية للوالدين، كما يخفف من نفقات المدارس الداخلية، ويسهم فى تقبل المجتمع للمعاق وتهيبته للحياة فى المجتمع ويزيد من تفاعله الاجتماعى مع رفاقه العاديين ويخلق لغة للتفاهم معه.

- ومن أهم النتائج الإيجابية لتجربة الدمج بعد مرور عام دراسى عليها: ظهر ان عدم عزل المعاق عن المجتمع يؤدي الى تهيئة للاندماج فى الحياة الطبيعية والتخلص من النظرة السلبية له، وتنمية روح الحب والثقة، وتنمية احساس التلميذ العادى بالمسئولية نحو زميله المعاق.

فى حين أن أهم النتائج السلبية للتجربة فقد ظهرت فى: قلة المدرسين المتخصصين، وتقليد الطفل العادى لبعض السلوكيات الشاذة، وحدث بعض المشكلات بين الأطفال العاديين والأطفال المعاقين.

- كانت نسبة الرافضين لفكرة الدمج من آباء العاديين ٦١,٨٪، كما كانت نسبة الرافضين لفكرة الدمج من آباء المعاقين ٧٤,٦٪ - كذلك كانت نسبة الرفض بين الأطفال العاديين بنسبة ٦٩,٩٪.

وترى الباحثة، أن هذه الدراسة التى قيمت تجربة الدمج بعد مرور عام من وجود الفصول الملحقة لنوى الاحتياجات الخاصة قد أبدت فائدته الاجتماعية، غير ان ارتفاع نسبة الرفض لفكرة الدمج مرجعه الى عدم فهم طبيعة الدمج نظرا لحدائه التجربة، ولعدم استيعاب سياسة الدمج فى النظام التربوى المصرى حتى الآن.

- وفي نفس الأطار استهدفت دراسة بالتش Blach (١٩٩٦) ثلاث اهداف:

١- تحديد معتقدات نظار المدارس نحو درجات التحقق الدمجى.

٢- تحديد العلاقة بين معتقدات النظار نحو دمج الطلاب والمناخ المدرسى.

٣- فحص الفروق فى درجات التحقق الدمجى وتأثيره على الطلاب نوى الاحتياجات الخاصة.

وقد اشتمل التصميم على عينة من ٢٠٢ طالباً من المدارس العامة المتوسطة فى إنديانا، تشتمل على صفوف من السادس الى الثامن بها طلاب معاقين مندمجين مع الأطفال العاديين، وكانوا من: نوى صعوبات التعلم، معاقين عقلياً، معاقين جسمياً، نوى عجز اللغة أو الكلام.

وقد اشتملت أدوات الدراسة على:

- استمارة جمع بيانات لمسح مدى مناسبة الدمج ودرجة تحققه - استجاب لها ٥٧٪ من نظار عينة المدارس (١١٦ مدرس).

- استبيان مدركات المعلم عن المناخ المدرسى، استجاب له معلمين من كل المدارس التى شملتها الدراسة.

- تقييم تأثير الدمج الشامل على الطلاب المعاقين المندمجين بالمدرسة - حيث تم تقييم الخصائص الانفعالية والاجتماعية والاكاديمية للطلاب فى بيئة الدمج.

واشتمل التحليل الاحصائى للبيانات على: احصاءات وصفية، معامل ارتباط بيرسون، تحليل الانحدار المتعدد، تحليل التباين.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين معتقدات النظار نحو الدمج ومستوى التحقق الدمجى بالمدرسة واتفاقه مع خصائص الطلاب.

- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين خصائص المعاقين انفعالياً وعامل المناخ المدرسي المرتبط بالأمان والبقاء في بيئة الدمج.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين خصائص المعاقين جسمىاً وعوامل المناخ المدرسي الخاصة بالاتجاه الأكاديمي، والقيم السلوكية للطلاب، والتنظيم التعليمي.

- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين خصائص المعاقين عقلياً وعامل المناخ المدرسي الخاص بالتوجيه.

- كانت معتقدات النظار نحو الدمج منبئة بدرجة توافق الطلاب المعاقين مع المناخ المدرسي الدمجي.

وبذلك فإن هذه الدراسة تؤكد أهمية تكاتف عوامل البيئة المدرسية بكل مشتملاتها: اتجاهات النظار المدرسين، وتهيئة المناخ المدرسي الدمجي من الناحية الأكاديمية والتنظيمية، والإشراف والتوجيه، واختيار الطلاب المناسبين للدمج حتى يكون للدمج قيمة حقيقية تنعكس على خصائص الطلاب الأكاديمية والانفعالية والسلوكية والاجتماعية.

\* كذلك فإن دراسة ماك كاب وأخريين. Mac Cabe et al. (١٩٩٩)

استهدفت فحص فعالية اللعب الجماعي لدى الأطفال المعاقين نمائياً على المستوى المعرفي ونمو اللغة في نظامي العزل والدمج.

حيث تكونت عينة الدراسة من:

٢٤ طفل في سن ما قبل المدرسة لديهم أعاقة عقلية نمائية - تم تقسيمهم الى

مجموعتين:

- احدهما: تستخدم اللعب الجماعي المؤلف من العزل مع أقرانهم المعاقين نمائياً.

- والثانية: تستخدم اللعب الجماعي المؤلف من الدمج مع أقرانهم العاديين وكان اللعب الجماعي للمجموعتين باستخدام الأدوات (لعب وظيفي، بنائي، تمثيلي) وتمت ملاحظة سلوك الأطفال المتعلقة بكل من: المستوى المعرفي، الأداء اللغوي، التفاعل الاجتماعي مع الأقران. وتوصلت الدراسة إلى:

- عدم وجود فروق دالة بين مجموعتي العزل والدمج في المستوى المعرفي، في حين وجد تأثير دال لنوع اللعب على المستوى المعرفي.

- وجود فروق دالة بين مجموعتي العزل والدمج في الأداء اللغوي واستخدام اللغة والتفاعل مع الأقران حيث كانت مجموعة الدمج أكثر فعالية في اللعب الأدائي، وعلى ذلك. فإن نتائج هذه الدراسة توضح تأثير الدمج من خلال أنشطة اللعب الجماعي الأدائي في تحسين الأداء اللغوي والتفاعل الاجتماعي.

\* وأخيراً فإن دراسة إيمان كاشف (١٩٩٩) استهدفت الكشف عن فعالية برنامج للأنشطة المدرسية في دمج الأطفال المعاقين عقلياً وسمعيّاً مع الأطفال العاديين وأثره في تقبلهم الاجتماعي وخفض الاضطرابات السلوكية لديهم. وتكونت عينة الدراسة من:

- ١٠ أطفال معاقين عقلياً من الفصول الملحقة بالمدارس العادية تتراوح أعمارهم بين ٨-١١ سنة ومعامل الذكاء بين (٥٥-٧٠).

- ١٠ أطفال معاقين سمعيّاً من الفصول الملحقة تتراوح أعمارهم بين ٨-١١ سنة ومعامل الذكاء بين (٨٠-٩٥).

- ١٠ أطفال عاديين تتراوح أعمارهم بين (٨-١٠) سنوات، تم ادماجهم مع مجموعة المعاقين عقلياً.

- ١٠ أطفال عاديين تتراوح أعمارهم بين (٩-١٠) سنوات، تم ادماجهم مع مجموعة المعاقين سمعيّاً.



٢٥ - معلماً ومعلمه يعملون في نفس الفصول الملحقه للمعاقين واشتركوا في تنفيذ البرنامج.

واشتملت أنوات الدراسة على:

- مقياس السلوك التكيفي. - استبيان تقبل الطفل العاى للطفل المعاق.

- استبيان تقبل المعلمين لفكرة الدمج.

وكان برنامج الأنشطة مكون من أنشطة للتربية الفنية، والتربية الرياضية، والموسيقية، والمسرحية، وزيارات للمكتبة وذلك لمدة ثلاثة أشهر.

وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- وجود فروق دالة بين القياسين القبلى والبعدى فى درجات الاضطرابات السلوكية لكل من المعاقين عقلياً والمعاقين سمعياً- حيث انخفضت جميع الاضطرابات بعد البرنامج ماعدا الميل الى الحركة الزائدة واستعمال الادوية.

- وجود فروق دالة بين القياسين القبلى والبعدى فى درجات تقبل الاطفال العاديين لأقرانهم المعاقين عقلياً وسمعياً المندمجين معهم فى الأنشطة - حيث أزدادت درجات التقبل بعد البرنامج.

- وجود فروق دالة بين القياسين القبلى والبعدى فى درجات تقبل المعلمين لتجربة الدمج.. وكانت الفروق لصالح القياس البعدى، حيث شعروا بمدى النجاح الى حققه البرنامج لاشتراكهم فى تنفيذه.

ويتضح من العرض السابق للدراسات التى تناولت أثر الدمج على سلوكيات المتخلفين عقلياً وجود تأثيرات كبيرة للدمج على الجوانب السلوكية المختلفة للمتخلفين عقلياً - من ذلك: تأثيره على المجال المدرسى: حيث حقق المتخلفون عقلياً فى فصول الدمج معايير أكاديمية أفضل، ونمو المهارات التعليمية، والتحصيل، والمستوى المعرفى، ومهارات الحساب والعدد، والفهم اللفظى أو زيادة المشاركة فى

المعلومات من خلال الأنشطة الصفية، والأنشطة المدرسية: التربية الفنية، التربية الرياضية، والموسيقى، والغناء، الرحلات.

وفي المجال السلوكي الاجتماعي حقق المتخلفون عقلياً في فصول الدمج معايير سلوكية مرغوبة أفضل حيث حققوا معايير أفضل للأمان والحماية الذاتية. والتواصل اللغوي مع الآخرين، والتفاعل بصورة مقبولة، وجود لغة تفاهم مع العاديين، خفض الاضطرابات السلوكية، وجد المتخلفون عقلياً الذين تركوا المؤسسات ان الانتقال الى المجتمع حدث ايجابي وشعروا بالرضا عن الإقامة خارج المؤسسات مندمجين في المجتمع. وأحرزوا تحسناً من الناحية المهنية وشعروا بضغط نفسي أقل مما كانوا يواجهونه في المؤسسات.

ومن الناحية الانفعالية: تعديل المشاعر نحو المدرسة، التخلص من النظرة السلبية للذات، تنمية مفهوم الذات، تنمية روح الحب والثقة، واحساس التلميذ العادي بالمسئولية نحو زميله المعاق

وقد عبر الآباء عن: تقبلهم للدمج، ولم يجدوا تأثيرات سلبية له، وشعروا بتعبير في حياة الأسرة بعد اندماج الطفل بالمدرسة، وحدثت زيادة في التفاعلات داخل الأسرة مع الجيران والاصدقاء

أما المعلمين والمربين فقد وجدوا أثر الدمج واضحاً في ريادة المشاركة والتدعيم من المرشدين والمهنيين المصاحبين. وشعروا بتحسّن سلوكيات الأطفال المتخلفين عقلياً بنظام الدمج، كما أشاروا الى ان الدمج يوفر الخدمات التعليمية للمعاقين في أماكن أقامتهم، ويقلل النفقات المادية غير أنهم أشاروا الى نقص المساعدات التكنولوجية والأنشطة التنموية بالمدرسة وخدمات التربية العلاجية وعدم وجود مناهج ومعلمين مؤهلين. وطرق تدريس تناسب الدمج الى جانب ارفق الفرق الشاسعة بين الطلاب العاديين ونوى الاحتياجات الخاصة ممثلاً عناً على المعلمين

## الفصل السادس

### برنامج تنمية المهارات الاجتماعية

- مقدمة.
- الحاجة للبرنامج.
- أهمية البرنامج .
- تخطيط البرنامج .
- جلسات البرنامج .



## مقدمة:

انطلاقاً مما أشار إليه الباحثون من أن نقص المهارات الاجتماعية يؤدي إلى العديد من الاضطرابات السلوكية ، ويجعل الأطفال أكثر انعزالاً عن الآخرين وعدم القدرة على التفاعل الاجتماعي وأقل في تقدير الذات، وعدم القدرة على تلبية أو رفض مطالب الآخرين ، وعدم القدرة على استهلال المحادثة مع الآخرين، وعدم القدرة على التمسك بالحقوق ... وما إلى ذلك - وإذا كان المتخلفون عقلياً بطبيعة الحال يتسمون بانعدام المهارات الاجتماعية فإن ذلك ينعكس على سلوكهم في المجتمع .

لذا تستهدف الدراسة الحالية مقارنة مدى فعالية برنامج تدريبي في تحسين المهارات الاجتماعية لدى عينتين من الأطفال المتخلفين عقلياً إحداهما مندمجين مع أطفال عاديين (بالمدراس التي بها فصول ملحقه)، والأخرى في نظام العزل في إحدى مدارس التربية الفكرية وذلك من خلال ما يهيئه البرنامج من فرص للتعبير الحر عن المشاعر والأفكار وفي مواقف من الحياة العامة لكلا المجموعتين.

### الحاجة للبرنامج:

أوضحت كثير من الدراسات والبحوث العلمية أن الأطفال المتخلفين عقلياً ينقصهم المهارات الاجتماعية مقارنة بقرائهم العاديين في نفس العمر الزمني مما يؤدي بهم إلى العزلة والاضطراب الاجتماعي، وعدم القدرة على التواصل مع الآخرين ، ويؤدي إلى سوء توافقهم النفسي والاجتماعي - من ذلك .. دراسة ميد وهاب Mead & Habd (١٩٨٤) ، نجدى ونيس ورأفت باخوم (١٩٨٨)، شيرمان وآخرين Sherman et al (١٩٩٢) ، أموال عبد الكريم (١٩٩٤)، سهير ميهوب (١٩٩٥)، عائدة قاسم (١٩٩٧).

هذا - بالإضافة إلى أن عدداً من الدراسات أكدت على فعالية البرامج التدريبية لتنمية المهارات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي في استخدام نظام دمج

المتخلفين عقلياً مع أقرانهم العاديين مثل : دراسة روجرز وآخرون Rogers et al. (١٩٨٠)، بوتنام وآخرون Putnam et al. (١٩٨٩) ، مارويل Marwil (١٩٩٠) هويت White (١٩٩٠)، كول ومير Cole & Meir (١٩٩١)، عادل خضر ، مایسة المفتی (١٩٩٢) ملك الشافعی (١٩٩٢)، سنتر وكودی Senter & Kody (١٩٩٢)، روننج ونابوزوكا Ronning & Nabuzoka (١٩٩٣)، (١٩٩٧) ماجنوس وآخرون Magenus et al. (١٩٩٤) ، كورمانی Kormanian (١٩٩٤)، كيسن جلافز وآخرون Kessen Glavz et al. (١٩٩٦)، جول شتين وآخرون Goldstein et al. (١٩٩٧) ، بلوك ومالومي Block & Malomi (١٩٩٨) .

وهذه الدراسات أوضحت أن المتخلفين عقلياً في نظام الدمج مع العاديين قد اظهروا تحسناً في أنماط التفاعل الاجتماعي ، وتنمية الإدراك الاجتماعي ، والصداقة ، والقيادة ، والتعاون ، ومهارات الاستقلالية ، والعلاقات الاجتماعية ، وانخفاض الاضطرابات السلوكية، وقيمة المشاركة ، ونمو تقدير الذات ، وزيادة الضبط الذاتي .

من هنا يتضح أن من أوليات التربية الخاصة للأطفال المتخلفين عقلياً الاهتمام بتنمية المهارات الاجتماعية لديهم حتى يستطيع هؤلاء الأطفال تحقيق التوافق الاجتماعي مع المجتمع الذي يعيشون فيه.

وترجع الحاجة الماسة الى مثل هذا البرنامج ليس فقط لأفراد المجموعة التجريبية الذي ستجرى عليهم الدراسة الحالية، بل أنه مطلوب أيضاً لجميع الأطفال المتخلفين عقلياً.

**أهمية البرنامج،**

تتبع أهمية البرنامج الحالي من كونه يركز على تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً في نظامي : الدمج مع الأطفال العاديين ، والعزل - ومن ثم

: فان البرنامج بمحتواه يسهم فى تحسين مهارات التحدث والتواصل، ومهارات آداب السلوك ، ومهارات العلاقات الاجتماعية ، ومهارات احترام المعايير الاجتماعية - وبالتالي يشكل هذا البرنامج نموذجاً عملياً يمكن أن يتدرب عليه الأطفال المتخلفين عقلياً عن طريق الآباء والمعلمين - حيث أن المهتمين بهذا الميدان من آباء ومعلمين وأخصائيين فى حاجة ماسة لكثير من البحوث الميدانية والأعمال العلاجية المبرمجة الخاصة بتربية وتدريب وتأهيل الأطفال المتخلفين عقلياً - لكن هذه الجهود فى حاجة إلى الإستناد على نتائج البرامج المنبثقة من البحوث الميدانية والدراسات العملية حتى تكون هادياً لها فى تخطيطها لرعاية هذه الفئة من الأطفال .

### تخطيط البرنامج

اشتملت عملية التخطيط العام لبرنامج تنمية المهارات الاجتماعية عدة خطوات - نوجزها فيما يلى :

أولاً : تحديد الفئة التى وضع البرنامج من أجلها .

ثانياً : تحديد أهداف البرنامج .

ثالثاً : الإجراءات العملية لتنفيذ البرنامج - وتتضمن :

أ - محتوى البرنامج

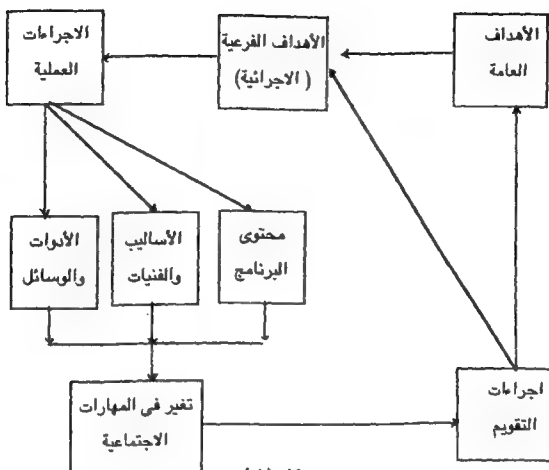
ب - الأساليب والتقنيات المستخدمة .

ج - الأدوات والوسائل .

رابعاً : زمن البرنامج

خامساً : اجراءات تقويم البرنامج .

وفيمابلى رسم تخطيطى يوضح تتابع خطوات البرنامج



شكل ( ١ )

### تتابع خطوات برنامج تنمية المهارات الاجتماعية

أولاً: الفئة المستهدفة:

مجموعتان تجريبيتان من الأطفال المتخلفين عقليا :

**الأولى:** مجموعة الدمج : مكونة من عشر أطفال من إحدى المدارس التي

يوجد بها فصول ملحقة للأطفال المتخلفين عقليا تتراوح أعمارهم بين

(٩-١١) سنة يتم دمجهم في البرنامج التدريبي مع عشر أطفال عاديين

من نفس المستوى التعليمي الصف الأول والثاني الابتدائي.

**الثانية:** مجموعة العزل : مكونة من عشر أطفال من مدرسة التربية الفكرية.



## ثانياً: أهداف البرنامج:

### الهدف العام:

يستهدف البرنامج الحالي تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً فى نظامى الدمج والعزل.

### الأهداف الإجرائية:

وتحقيقاً لهذا الهدف فسوف يتناول البرنامج تنمية المهارات الاجتماعية التالية للأطفال المتخلفين عقلياً:

#### ١ - مهارات التواصل :

ويقصد بها اعتماد الطفل على نفسه فى التفاعل اللفظى مع أقرانه والمحيطين به ، واستخدام الإشارة، الأيماء ، والتلاحم البصرى ، والنظر إلى الرفاق بانتباه فى التعبير عن حاجاته ومطالبه ورغباته.

ويندرج تحت هذه المهارات :

١- مهارة التعبير عن الذات . ٢- مهارة التساؤل . ٣- مهارة تقديم الاقتراحات.

#### ب- مهارات آداب السلوك :

ويقصد بها أن يلقى الطفل التحية على الآخرين عندما يلقاهم، الاستئذان قبل الدخول أو التحدث، الانصات إلى المتكلم ، والإعتذار عند الخطأ ، وإظهار الامتنان قولاً وفعلأً عند العطاء - ويندرج تحت هذه المهارات :

١- التحية. ٢- الشكر . ٣- الاعتذار

٤- الاستئذان.

#### ج- مهارات العلاقات الاجتماعية:

ويقصد بها : أن يقوم الطفل المتخلف عقلياً بالاتصال الشخصى بالآخرين وجها لوجه والتفاعل معهم فى الأنشطة الاجتماعية - ويندرج تحتها :

١- مهارة التعاون والمشاركة : أن يقوم الطفل بمساعدة ومعاونة زملائه في

بعض مواقف الحياة الاجتماعية والأنشطة الجماعية لانجاز عمل ما .

٢- المساعدة المبادرة بمساعدة الآخرين عند الحاجة .

٣- مهارة تكوين الصداقات : إقامة علاقات دائمة يسودها الود والثقة المتبادلة.

٤- مهارة تبادل العطاء : أن يستفيد ويفيد بما هو مادي معه أو مع الآخرين.

د-مهارات احترام المعايير الاجتماعية - وتتضمن

أن يكون الطفل مدركاً للقواعد والتعليمات في بيئته وأداء ما يسند اليه من أعمال:

١- المسؤولية ازاء الأفعال والتصرفات. ٢- الحفاظ على ملكية الآخرين .

٣- المحافظة على النظام . ٤- احترام العادات والتقاليد والعرف

هـ-مهارات السلوك التوكيدي

١- التعبير عن المشاعر ٢- التوكيد الايجابي للسلوك.

٣- الدفاع عن الحقوق.

ثالثاً: الإجراءات العملية لتنفيذ البرنامج:

وتتضمن هذه الاجراءات ما يلي

أ - محتوى البرنامج ب - الاساليب والفنيات

ج - الأدوات والوسائل المستخدمة

وفيما يلي عرض هذه الاجراءات بالتفصيل

أ-محتوي البرنامج :

تم تحديد محتوى برنامج تنمية المهارات الاجتماعية الحالي في ضوء مجموعة

من الاعتبارات - هي

١-الاطار النظرى والبحوث والدراسات السابقة.

٢- الاطلاع على مجموعة من البرامج والأنشطة المستخدمة فى تنمية المهارات الاجتماعية.

٣- وضع المحتوى المبدئى للبرنامج.

٤- العرض على المحكمين.

٥- الدراسة الاستطلاعية للبرنامج.

١-الإطار النظرى والبحوث والدراسات السابقة.

فقد استفادت الباحثة من كل من الاطار النظرى والدراسات السابقة للذان تم عرضهما فى الفصلين الثانى والثالث فى تحديد المهارات الاجتماعية وأساليب تنميتها والفنيات المستخدمة فى التدريب عليها.

٢-الاطلاع على برامج تنمية المهارات الاجتماعية-ومنها :

١- برنامج كرسيتين مايلز (١٩٨٨) لتنمية التواصل لدى الطفل نوى القدرات المحددة - حيث تتضمن :

- تدريب الطفل على تعلم كيف يطلب، كيف يعترض أو يرفض، التحية، القاء الاسئلة، كيفية الاجابة عن تساؤلات الآخرين.

- التفاعل مع الاخرين

- تعليم التقليد

- التدريب على مهارات استخدام الكلمات وفهمها

- دفع الطفل للكلام من خلال أنشطة ونماذج للمحادثة

- تدريب الطفل على الانتباه والانصات

ب-برنامج تنمية المهارات الاجتماعية-اعداد مباحي الكفوى(١٩٩٢) .

والذى ارتكز على تدريب الأطفال المستهدفين على ثلاث مجموعات من المهارات الاجتماعية

- مهارات التحدث : وتتضمن : مهارة تقديم الاقتراحات ، مهارة طرح التساؤلات ، مهارة التعبير عن الذات .

- مهارات السلوك التوكيدي : وتتضمن : قبول أو رفض مطالب الآخرين - التخلص من الشعور بالقلق أثناء التفاعل مع الآخرين ، التعبير عن المشاعر والاحاسيس تجاه الآخرين بطريقة اجتماعية مناسبة - التمسك بالحقوق بدون قلق وبدون اعتداء على حقوق الآخرين.

- مهارات التحكم فى الذات : وتتضمن : تعلم التحكم فى الذات ، تعلم حل المشكلات البينشخصية - التحكم فى الغضب.

ج - برنامج جستين ، ريتشارد ، كرويسن (١٩٩٤) لتنمية الكفاءة الشخصية الاجتماعية:

ففى كتابهم عن التدريس الابتكارى لنوى التخلف العقلى أوردوا فنيات لتنمية

المهارات الاجتماعية من خلال تدريبات مباشرة على :

- سلوك الأمان فى البيئة ومراعاة آداب المرور.

- تنمية مهارات الاستجابة للتحذيرات والتنبيهات.

- تنمية الاهتمام بالمظهر العام.

- التدريب على استخدام أدوات النظافة الشخصية.

- تنمية المهارات الصحية والعناية بالنفس.

- التدريب على مهارات تناسق حركة اليد والعين.

- معرفة الأطعمة المختلفة ومصادرها .

- تشجيع الاهتمام بالألوان والاذعان لها .

- والتدريب على التمييز بين الاحداث السارة والاحداث غير السارة .

- الربط بين الانفعال والكلمة الدالة عليه .

- تنمية مهارات التعاون في المواقف الاجتماعية.

- تدعيم السلوك الاجتماعي المرغوب والشكر والاعتذار .

- التعرف على أهمية الأعمال المختلفة في المجتمع .

د- برنامج تنمية المهارات الاجتماعية اعداد عايدة رفاعي (١٩٩٧):

وقد استهدف مساعدة الأطفال المتخلفين عقليا على تنمية ثمان مهارات

اجتماعية : هي:

١- مهارة التواصل ٢- مهارة المسؤولية الاجتماعية

٣- مهارة التعاون والمشاركة ٤- مهارة الصداقة

٥- مهارة العلاقات الاجتماعية ٦- مهارة وقت الفراغ

٧- مهارة النشاط والبيئة والعمل ٨- مهارة الحياة اليومية.

٣- المحتوى المبدئي للبرنامج والأسس التي بنى عليها :

في ضوء ماسبق قامت الباحثة باعداد محتوى البرنامج في صورته المبدئية.

وقد تضمن ٢٢ جلسة ، ١٥ نشاطاً مصاحباً.

أولاً: جلسات تنمية المهارات الاجتماعية المستهدفة :

اشتملت جلسات البرنامج على أنشطة تعليمية لتنمية المهارات الاجتماعية

المستهدفة - وقد راعت الباحثة في اختيار جميع جلسات البرنامج أن يتوافر فيها

مجموعة من الأسس حتى تتحقق فاعليته في تنمية المهارات الاجتماعية - وهي :

أ - أن تركز جميع أنشطة الجلسات على مهارات اجتماعية ترتبط بكفاءة

الطفل الشخصية والاجتماعية وتنمي قدرته على التعامل باستقلالية في

المجتمع ( عايدة رفاعي ١٩٩٧ ، ٢١٨).

ب - أن تناسب أنشطة البرنامج مستوى فهم ومدرجات الأطفال المتخلفين

عقلياً ، وترتبط بقدر معقول بالخبرات المباشرة للطفل، وتتلاءم مع الأحداث

اليومية وذلك باستخدام مواقف فعلية في التفاعل الاجتماعي في المنزل ،

والمدرسة، والتعامل مع الأقران ، وأن تشمل أداء الأنوار الاجتماعية فعليه مع الأكبر سناً، والأصغر سناً، ومع القرين من نفس الجنس ومع الجنس الآخر وترتبط بعلاقات مع أفراد الأسرة والمجتمع وذلك لأحداث تفاعل مشابه للتفاعل الذي يحدث في الواقع ( سليمان الريحاني : ١٩٨٢ ، ٢٠٨).

ج - أن تسمح أنشطة البرنامج للأطفال بالحديث والتفاعل الجماعي في التعبير عن الذات، وأن يشارك جميع الأطفال في كل نشاط بمجهود خاص للتعبير أو التعليق اللفظي ، أو أداء دور، أو ممارسة فعل وذلك لزيادة فهمه للمواقف وتنمية مهاراته الاجتماعية المرتبطة بالموقف ( فاروق صادق : ١٩٧٨ ، ٢٢٥).

د - أن تركز أنشطة البرنامج على السلوكيات التي سوف تدعم في البيئة الطبيعية ، (للآباء، المعلمين، الأقران) مما يؤدي الى تثبيت تلك الاستجابات في مخزون الطفل (من المهارات).

هـ - تعليم الاستجابات المتعددة : بمعنى أن تتضمن التدريب على استجابات متعددة لكل موقف يرتبط بالمهارة المستهدفة ( من خلال النمذجة) لعب الدور ، ممارسة البروفات السلوكية ، حتى يصبح الطفل أكثر قدرة على مواجهة المواقف المماثلة في مختلف الظروف.

و - تدعيم الأداء خارج مواقف التدريب : فبعد تعلم المهارة يطلب من الأطفال أداءها خارج جلسات البرنامج - ثم السؤال عن النجاح أو المشاكل التي صادفتهم في تطبيق المهارة خارج الموقف التدريبي.

ز - أن يراعى في أنشطة البرنامج تدريب القدرة على التعميم مما يدعم التطبيقات الجديدة المناسبة ويدرب الأطفال على اكتشاف استجابات بديلة تجعلهم أكثر قابلية في بيئتهم الاجتماعية الخارجية .

- ح - أن تتدرج أنشطة البرنامج من السهل الى الصعب ، ومن البسيط الى المركب - حتى يتمكن الأطفال المتخلفين عقلياً من استيعابها بسهولة.
- ط - أن يعتمد تنفيذ النشاط على التكرار : بمعنى أن يكرر الأطفال المواقف ، ويتم ربطها بما سبقها من مواقف ( فاروق صادق : ١٩٨٢ ، ٣٢٧ ).
- ى - أن يتناسب أداء النشاط مع المدى الزمني الذي يطبق فيه .

### ثانياً : الأنشطة المصاحبة :

استخدمت الباحثة ضمن أنشطة جلسات البرنامج أنشطة مصاحبة هادفة ترتبط بتنمية المهارات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي - منها :

#### ١ - القصة :

حيث اشتمل البرنامج مرتبطاً بجلساته قيام الباحثة بسرد بعض القصص التي تتناسب مع الأطفال بهدف اكسابهم مهارات اجتماعية، وراعت أن تكون القصة ذات هدف مناسب للمهارة المستهدفة وبعد سرد القصة توجه الباحثة بعض الأسئلة التي يتم مناقشتها بطريقة جماعية مع أطفال المجموعتين التجريبيتين ، والتي تساعد على نقد تصرفات الآخرين من أبطال القصة، وأكسابهم السلوك المرغوب فيه والتصرفات المقبولة - كما تساعد على تنمية القدرة على حل المشكلات التي تصادفهم.

وبذلك فإن القصة تهدف الى :

- مساعدة الأطفال على فهم المهارة الاجتماعية المستهدفة والحكم على سلوك الآخرين (السلوك الايجابي - والسلوك السلبي).
- تدريب الأطفال على التحدث والتعبير والنقد السليم.
- تدريب الأطفال على الانصات .
- تدريب الأطفال على التخلص من المشاعر التي تعوق أدائهم الاجتماعي كالخوف ، أو الخجل ، أو التردد.

## ب- الأنشطة الرياضية واللعب :

فقد ضمنت الباحثة بعض الجلسات أنشطة رياضية وألعاب مصاحبة منها لعبة التليفون ، لعب الكراسي الموسيقية ، شد الحبل ، كرة القدم، كرة السلة - وهى أنشطة جماعية تم بعضها فى الفصل والبعض الآخر فى فناء المدرسة - تستهدف خلق علاقات طيبة بين المتدربين وتنمية التفاعل الاجتماعى الإيجابى، اكسابهم الثقة بالنفس والتقييم الاجتماعى .

## ج- الأنشطة الفنية :

وتتضمن أنشطة غير كتابية مثل التلوين والتعبير عن السرور والغضب ، الى الرسم الحر.

وهذا النشاط الفنى مفيد فى تنمية المهارات الاجتماعية لعدة أسباب:

- أنه يساعد على الاندماج بين الأطفال فى المجموعة التجريبية ومساعدة بعضهم بعضاً.

- يساعد الأطفال على التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم من خلال التعبير بالرسم والتلوين.

- يتيح فرص للنجاح وتحقيق الذات - ولذا : راعت الباحثة تشجيع أداء كل طفل على حده دون مقارنة رسم طفل بآخر .

## د- الموسيقى والغناء:

فالموسيقى والغناء وسيلة هامة من وسائل التعبير تساعد على ازالة التوتر النفسى عن الطفل وتمنحه هدوء النفس وراحها ، كما أن الأغاني تقوى العلاقة بين الأطفال وبعضهم والتفاعل الاجتماعى بينهم، الى جانب أنها تدربهم على الأصغاء للكلمات .. ولقد تدرجت الأنشطة المستخدمة فى البرنامج الحالى من :

- أغاني أطفال - الى أغاني الكبار

- الى أغاني هادئة كآغنية اشارات المرور.



## هـ- الرحلة :

تستهدف الرحلة تعريف الأطفال من المجموعتين التجريبتين على معالم جديدة خارج أسوار المدرسة، ويساعدهم على التفاعل الاجتماعي مع بعضهم البعض بعيداً عن حواجز حجرة المدرسة مما يساعد على اندماج بعضهم البعض ... وإذا : كان ضمن أنشطة البرنامج تنظيم رحلتين :

**الأول:** لأطفال المجموعة التجريبية الأولى : الى حديقة الطفل بمدينة بلبس.

**والثانية:** لأطفال المجموعة التجريبية الثانية : الى حديقة الحيوان بمدينة الزقازيق . وقد راعت الباحثة أثناء الرحلة :

- تأمين وسيلة المواصلات المناسبة ، مع توفير عنصر الامان للأطفال .
- وجود مشرفة من المدرسة مع الباحثة لمتابعة الأطفال واصطحابهم ذهابا وإيابا .
- لفت نظر الأطفال الى الاماكن التي يتم زيارتها وامدادهم بخبرات جديدة ، والتعرف على البيئة من حولهم لإمدادهم بمعلومات حولها وترك حرية اللعب الجماعي المنطلق.

## و- نشاط زراعي :

بالاضافة الى الانشطة السابقة فقد تضمن البرنامج نشاطاً من نوع آخر هو تنظيف حديقة المدرسة لاكتساب الأطفال مهارات الاعتماد على النفس والعمل الاستقلالي والتفاعل مع بعضهم البعض، الى جانب الاهتمام بمساعدة الآخرين، وتقدير جهود الآخرين الذين يعملون في المهن المختلفة

## ٤- العرض على المحكمين :

- بعد أن تم تصميم محتوى برنامج تنمية المهارات الاجتماعية في صورته المبدئية ثم عرضه على مجموعة من أساتذة الصحة النفسية لأخذ آرائهم حول :
- خطوات البرنامج التي تم تحديدها

- مدى مناسبة كل أنشطة الجلسات للطفل المتخلف عقلياً.

- مدى مناسبة إجراءات كل جلسة لأهدافها.

وقد تمت مراجعة جلسات البرنامج وأنشطته المصاحبة تبعاً لآراء المحكمين .

#### هـ- الدراسة الاستطلاعية:

قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية لبرنامج تنمية المهارات الاجتماعية المستخدمة في الدراسة الحالية على عدد (٣) أطفال من المتخلفين عقلياً في عمر ٩ - ١٢ سنة بمستوى ذكاء (٥٠ - ٧٠) من معهد التربية الفكرية بالزقازيق - وفي ضوءها تم التعرف على :

أ - تحديد الطريقة المستخدمة لتنفيذ جلسات وأنشطة البرنامج والأدوات اللازمة لكل منها. وقد وجدت الباحثة ضرورة مراعاة اتباع اللفاظ البسيطة والعامة في الحديث مع الأطفال المتخلفين عقلياً خاصة أن معظم هؤلاء الأطفال من مستوى ثقافى اجتماعى منخفض.

ب - المدة المناسبة لكل جلسة : حيث وجدت الباحثة ان كل جلسة تستغرق ٤٥ دقيقة في المتوسط حتى يتمكن الأطفال من فهم المهارة الاجتماعية المستهدفة وأدائها - وحتى يمكن تكرار إجراءات الجلسة عدة مرات خلال الفترة المحددة .

جـ - تحديد الفنيات المستخدمة : وقد وجدت الباحثة ان فنيات العلاج السلوكي لها قيمتها في تنمية المهارات الاجتماعية ومنها : التدعيم ، النمذجة ، لعب الدور، السلوك التوكيدي، التكرار، التشكيل، التغذية الراجعة....الخ ولذلك وضعتها في اعتبارها كفنيات أساسية عند تنفيذ البرنامج.

#### پ- الأساليب والفنيات:

يعتبر مجال تنمية المهارات الاجتماعية - المجالات التي تستخدم فيها طرق

وفنيات العلاج السلوكى بشكل اساسى وفعال... وأهم الفنيات التى اعتمدت عليها  
الباحثة فى برنامج الدراسة الحالية ما يلى

- ١- النمذجة
- ٢- لعب الدور.
- ٣- التدعيم الايجابى.
- ٤- التكرار والممارسة
- ٥- التشكيل.
- ٦- التغذية الراجعة.
- ٧- التدريب على السلوك التوكيدى

وهذا - ولقد سبق أن عرضت الباحثة هذه الفنيات فى الفصل الثالث ، فى  
سياق تناولها التدريب على المهارات الاجتماعية

#### ج- الأدوات والوسائل المستخدمة:

استخدمت الباحثة فى البرنامج أدوات متعددة - للتدريب على المهارات  
الاجتماعية تختلف باختلاف المهارة - والنشاط المستخدم - ومن هذه الأدوات  
ما يلى :

- ١- بطاقة بلاستيك تحمل الاسم والصورة
- ٢- أدوات زينة بالونات ، لوحات حائط ، أوراق زينة - صور
- ٣- ورق - أكواب - صينية تقديم ، سكاكين بلاستيك - قطعة بيض ،  
اطباق
- ٤- أدوات زراعية فأس ، غلق خرطوم مياه ، أكياس قعامة
- ٥- أدوات رسم لوحات تلوين ، لوحات رسم بيضاء ، اللون خشبية وشمعية  
وفلومستر ، مساطر الخ
- ٦- كرات ، كراسى
- ٧- قصص مصورة ، شرائط مسجلة للأغاني والموسيقى ، جهاز تسجيل ،  
جهاز فيديو وتلفزيون
- ٨- اشارة المرور ( أحمر أصفر أخضر )

#### رابعاً : زمن البرنامج :

تستغرق مدة تطبيق البرنامج ثمان أسابيع بمعدل ثلاث جلسات فى الأسبوع لكل مجموعة ، مدة كل جلسة ٤٥ دقيقة ( أى ٢٤ جلسة لكل مجموعة من المجموعتين التجريبيتين ) .

ولقد تم تطبيق البرنامج على المجموعتين على النحو التالى :

- المجموعة التجريبية الأولى ( مجموعة الدمج ) : أيام : السبت، الاثنين، الأربعاء... من كل أسبوع .

- المجموعة التجريبية الثانية ( مجموعة العزل ) : أيام : الأحد، الثلاثاء ، الخميس... من كل أسبوع .

#### خامساً : اجراءات تقويم البرنامج :

يتم تقويم البرنامج بمدى تأثيره فى تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً (فى المجموعتين التجريبتين) من خلال القياس القبلى / البعدى والمقارنه بين المجموعتين التجريبتين والمجموعتين الضابطتين باستخدام مقياس المهارات الاجتماعية (صورة الأم - صورة المعلمة) - اعداد الباحثة. كما سيتم تقويم مدى استمرار فعالية البرنامج بمتابعة المهارات الاجتماعية وقياسها بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج وتوقف اجراءاته.

## جلسات البرنامج

**الجلسة الأولى: جلسة تمهيدية :**

**الهدف:** تعريف الأطفال العاديين بالهدف من البرنامج .

**الاجراءات:**

- بعد اختيار مجموعة الأطفال العاديين الذين سوف يتم ادخالهم فى المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة الدمج بين العاديين والمتخلفين عقليا)، تقوم الباحثة بمقابلة هؤلاء الأطفال فى جلسة تمهيدية لتعريفهم بالأطفال المعوقين خاصة الإعاقة الذهنية ، وأن هؤلاء الأطفال لا يختلفون عنهم فى شئ إلا فى مقدار ذكائهم وقدراتهم، مع شرح بعض خصائص هذه الفئة من الإعاقة .

- تقوم الباحثة بتعريف الأطفال العاديين بالبرنامج المستخدم وأهدافه، وأن البرنامج سوف يشتمل على مجموعة من زملائهم بالمدرسة نوى الإعاقة الذهنية، وأن ذلك سوف يعود بالنفع على الجميع ( حيث سيكسر حاجز التفاعل بينهم وبين زملائهم، ويساعد كل من العاديين والمعاقين فى التفاعل مع بعضهم البعض). كما تنبه إلى أن هناك هدايا للذين يلتزمون فى إجراءات البرنامج .

- فتح باب المناقشة والحوار والتساؤل حول الإعاقة الذهنية ، وخصائص المعاقين ذهنياً ، وحول البرنامج ، وأهدافه وإجراءاته .

## الجلسة الثانية:

**الهدف:** التعرف بين الباحثة والأطفال ، والتعارف بين الأطفال بعضهم

البعض كوسيلة من وسائل التعبير عن الذات .

**الاجراءات:**

- تبدأ الجلسة بالتعارف : حيث تبدأ الباحثة بتعريف نفسها - ثم تطلب من كل طفل ذكر اسمه ، واسم فصله - واسم مدرسته .

- ثم تقوم بشرح الهدف من البرنامج وأهميته لهم - وتذكر أن كل إنسان محتاج إلى أن يتدرب على المهارات الاجتماعية ، وأنهم يجب أن يتعاونوا وينتظموا في الحضور وعدم التغيب لأن ذلك سيجعلهم يتعلمون الكثير من المهارات التي تقيدهم في حياتهم وتجعلهم يعتمدون على أنفسهم .
- كما تذكر الباحثة لأطفال العينة أن من يتميز منهم ويلتزم سوف يأخذ مكافأة، ومن يتبع التعليمات بطريقة سليمة وصحيحة سيكون أيضاً .. وأن كل جلسة ستختلف عن سابقتها ولاحقتها .

### الجلسة الثالثة:

- الهدف : تنمية مهارة التعبير عن الذات ويقصد بها : أن يذكر الطفل اسمه وعمره وعنوانه وعمل الأب .
- الأدوات : كارت من الكرتون عليه صورة للطفل ومرسوم عليه صورة منزل ، وعلى المنزل رقم واسم الشارع ، ويكون لكل تلميذ كارت خاص به .
- الغنيات المستخدمة: التدريب على السلوك التوكيدي ، النمذجة، لعب الدور، التدعيم ..

### الإجراءات:

- تقدم الباحثة مهارة التعبير عن الذات موضحة للأطفال أن "الإخبار عن الذات" طريقة جيدة لمساعدة الآخرين على معرفة الكثير عنا ويجعل المحادثة مع الآخرين تتم على أفضل وجه .
- تقدم الباحثة نموذجاً عملياً أمام الأطفال مع إثارة انتباههم ولفت نظرهم لمتابعتيها باهتمام أثناء ذكر العنوان، وحثهم على المساعدة والمشاركة.
- يقوم كل طفل بمساعدة الباحثة على الأداء والإخبار عن نفسه فيقف كل طفل يقول : إسمى ..... عمري ..... وأنا تلميذ بمدرسة ..... أبابا يعمل ..... عدد ..... إخوتي .....

- تشجع الباحثة الأطفال على أن يأتوا بقائمة بمختلف الأشياء التي يستطيعون أن يخبروا بها عن أنفسهم لمساعدة الآخرين على معرفتهم جيداً... وبذلك يتم اختزال الحساسية النفسية الزائدة بين الأطفال (خاصة العاديين في مجموعة الدمج) وتعويد الأطفال أن يتعرفوا على بعضهم البعض ، والحديث عن أنفسهم بطريقة جيدة.

- تكرر المهارة ، ويأخذ الأطفال الأنوار في إخبار كل طفل عن نفسه، وأن يتحدث كل طفل بطلاقة أمام زملائه دون تردد.

- يدعم كل طفل عند أدائه .... بالتصفيق أو التدعيم المادي " حلوى " .  
نشاط مصاحب :

- قصة تدور حول التعارف وفائدته .

- تمثيل أدوار القصة.

### الجلسة الرابعة:

الهدف: تنمية مهارة التساؤل من خلال سؤال الآخرين عن أنفسهم والتدريب على التعبير عن الذات من خلال التعارف .

الأدوات: (موقف فعلى ) الأطفال أنفسهم وجها لوجه .

العمليات المستخدمة: التدريب على السلوك التوكيدي ، النمذجة ، التكرار ، التدعيم.

### الاجراءات:

- تقوم الباحثة بتعريف الأطفال كيفية التعارف بين شخصين أو صديقين.

- تقوم الباحثة بالتدريب على مهارة التساؤل - بقولها : فى اثمرة الماضى كان كل واحد فىنا يخبر عن نفسه حتى يعرفه الآخرون .. الشئ الجدى الذى سىجعل المحادثة بىننا تتم بصورة جمىلة هو سؤال الآخرون عن أنفسهم فهذا يعرفنا الكثر عنهم ، ونصبح أصدقاء..

- تطلب الباحثة أن يقف طفلان متقابلان : يقول أحدهما للآخر :

أنا أسمى ..... وأنت اسمك أيه؟ .....

أنا عمري ..... عمرك أنت كام؟ .....

أنا ساكن في ..... وأنت ساكن فين؟ .....

أنا يعمل ..... وأنت بابا يعمل أيه؟ .....

- تشجع الباحثة الأطفال على التدريب على مهارة السؤال عن الآخرين في مواقف طبيعية مع أقرانهم وتحثهم على المبادأة بالحديث، واستخدام تعبيرات الوجه والابتسام مع أقرانهم ، كما تحث الأطفال على وضوح الصوت عند الحديث، والاعتدال في الوقفة.

- تقوم الباحثة بحث كل طفل على التلاحم البصري أثناء الأداء بالنظر لزميله ... والتلاحم الجسدي بالسلام والمصافحة باليد أو الربت على الكتف ... وما إلى ذلك .

- يتم تبادل الأدوار بين كل طفلين لكسر الحواجز النفسية بين المتحدثين.

#### نشاط مصاحب : ( لعبة التليفون )

- تدور محادثة تليفونية بين طفلين على النحو التالي :

من المتحدث ..... كيف الحال ؟ .....

هل تلعب معنا ..... هل منزلكم بعيد عن الملعب؟ .....

هل أباك يرفض اللعب ..... هل تلتى بسياره؟ .....

- يتم تدعيم أداء الأطفال وإذا فشلوا في الأداء يكرر الحوار مرة أخرى...

#### نشاط مصاحب :

- أغاني وموسيقى.

- ترديد جماعي - تصنيف



## الجلسة الخامسة :

الهدف : تنمية مهارة تقديم الاقتراحات عند الأطفال وحث الثقة في النفس وإدراك قيمة العمل الجماعي والتدريب على المشاركة في اتخاذ قرارات في الأمور التي تخصهم.

الأدوات : بالونات - ورق زينة - لوحات حائط.

الغيايات المستخدمة: التدريب على الارتجال في الحديث ، والتواصل الفعال ، والتشكيل ، والتدعيم.

### الاجراءات :

- تقدم الباحثة مهارة اعطاء الاقتراحات فتشير الى أن تبادل المقترحات بين أفراد أى مجموعة عند عمل أى شئ تساعدهم على تبادل الأفكار وتجعل العمل أفضل ويخرج بشكل أفضل وأجمل .

مثل : مشروع : تزيين الفصل - تنظيف فناء المدرسة - عمل لوحه ... الخ .

- اليوم عندينا "مشروع تزيين الفصل" أريد أن اسمع مقترحاتكم كيف نزين الفصل ونجعله أحسن الفصول.

وتسأل الباحثة الأطفال : ماذا نحتاج لتزيين الفصل ؟

- فيقول طفل : نحتاج ورق ملون.

ويقول آخر : نحتاج لوحات.

ويقول ثالث : نحتاج بالونات.

ويقول رابع : نعدل نظام الترابيزات والكراسى ... الخ.

- وتستمر الباحثة مع الأطفال فى جلب أكبر عدد من المقترحات.

- تخرج الباحثة الأدوات التى أشار اليها الأطفال فى مقترحاتهم ( تكون الباحثة قد أعدتها وأحضرتها مسبقاً).

- تطلب الباحثة من الجميع التعاون والمساعدة وهى ( مهارة أخرى من مهارات البرنامج ) . فى تزيين الفصل، (وتساعدهم الباحثة) .

- تشجيع الجميع على العمل الجماعي.

- تدعيم الأداء لفظياً ومادياً.

#### نشاط مصاحب : ( مشروع القيام برحلة )

تجلس الباحثة مع الأطفال وتطرح عليهم مشروع القيام برحلة وتترك لهم اختيار المكان وتطلب منهم أن يقترحوا عليها أماكن يريدوا أن يذهبوا إليها ، وتترك الاقتراح لهم بنوعية الألعاب التي سوف يلعبوها في الرحلة والمكولات... الخ .  
وفي نهاية تقديم الاقتراحات تُعَدُّ الباحثة الأطفال بأنهم سوف يذهبوا الى المكان الذي تم اختياره (الملاهي) مثلاً .

#### الجلسة السادسة : رحلة :

الهدف : تنمية التفاعل الاجتماعي بين أطفال المجموعة التجريبية.

الغيات المستخدمة: الخروج في رحلة جماعية حيث :

- تم اصطحاب أطفال المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة الدمج) إلى حديقة الطفل بمدينة بليس .

- وتم اصطحاب أطفال المجموعة التجريبية الثانية ( مجموعة العزل ) إلى حديقة الحيوان بالزقازيق.

#### الاجراءات:

- من خلال الرحلة تشجع الباحثة الأطفال على التعاون فيما بينهم ، ويؤدي كل منهم دور معين ، والاشتراك في أعمال جماعية تساعد على تعلمهم العمل الجماعي ، والتدريب على المشاركة في اتخاذ قرارات في الأمور التي تخصهم...الخ.

#### الجلسة السابعة :

الهدف: تنمية مهارة أداء التحية ، وتعزيز الأطفال على أداء سلوك يومي من الواجب التعود عليه يومياً من خلال الممارسة الفعلية.

## الأدوات : ( موقف فعلى ) .

الفنيات المستخدمة : ( النمجة ، لعب الدور ، التكرار ، التغذية الراجعة ،  
التدعيم).

## الاجرامات:

- فى البداية تقوم الباحثة بتعريف الأطفال بالسلوك المطلوب ( التحية ) وأهميتها فى توطيد العلاقة بين الناس.
- تقوم الباحثة بتقديم نموذج السلوك المطلوب بأن تخرج خارج الفصل ثم تدخل وتلفت نظر الأطفال الى إلقاء السلام عليهم عند الدخول.
- تدرب الباحثة الأطفال من خلال لعب الدور على أنوار تمثيلية يقوم بتمثيلها الأطفال مع الباحثة :

- فى المنزل . - فى عيادة طبيب.

- فى الفصل . - مع أصدقاء.

- تدريب الأطفال على كلمات التحية فى الأوقات المختلفة :

- عند الاستيقاظ - ماذا نقول ؟ ( صباح الخير ) .

- عند النوم . - ماذا نقول ؟ ( تصبح على خير ) .

- عند الدخول . - ماذا نقول ؟ ( السلام عليكم ) .

- عند الخروج . - ماذا نقول ؟ ( السلام عليكم ) .

- عند حضور ضيوف . - ماذا نقول ؟ ( أهلاً وسهلاً ) .

يتم التدريب مع التأكيد على التلاحم البصرى والإبتسام أثناء التحية .

- تطلب الباحثة من الأطفال أداء الأنوار - ثم تدعم أداء كل طفل .

## نشاط مصاحب :

نشاط رياضى فى بناء المدرسة يتضمن :

- شد الحبل ، والجري ، وتدعيم الأداء .

## الجلسة الثامنة :

الهدف : تطبيق آداب التعامل مع الآخرين شكر من يقدم له خدمة أو هدية.

الأدوات : - بورق يحتوى على مشروب أو عصير.

- أكواب بعدد أطفال المجموعة .

- حلوى أو بسكويت.

التهيئة المستخدمة : النمذجة ، التكرار ، التغذية الراجعة ، التعزيز

### الاجراءات:

- تشرح الباحثة لأطفال المجموعة أهمية التدريب على استخدام الكلمات المناسبة

فى المواقف الاجتماعية المختلفة وتربط ذلك بكلمات التحية التى تم التدريب عليها فى الجلسة السابقة .

- تبين الباحثة أنه فى هذا اليوم سيتم التدريب على استخدام كلمة شكراً لك ،

وتشرح للأطفال أهمية كلمة الشكر فى حالة ما اذا قدم لنا شخص مشروباً أو طعاماً أو هدية - وكذلك نقول شكراً عند الانتهاء من تناول المشروب أو الطعام .

- تضع الباحثة أمام كل طفل كوباً فارغاً ثم تسكب فى كل كوب مقداراً من المشروب أو العصير - على أن يتبع ذلك كلمة شكر من الطفل للباحثة، أو للزميل الذى قدم له المشروب.

- كذلك توزع عليهم الباحثة قطعاً من الحلوى أو البسكويت وتحثهم على إلقاء كلمة الشكر.

- تكرر العملية حتى يتعلم الطفل كلمة أشكرك تلقائياً.

- فى جميع الحالات تؤكد الباحثة على الأطفال ضرورة التلاحم البصرى والإبتسام عند نطق كلمة الشكر - وتدعم الاستجابة .

### نشاط مصاحب :

- قصة حول كلمات التحية.

- مناقشة حول كلمات التحية.

- تمثيل أنوار القصة.

## الجلسة التاسعة :

الهدف : تنمية مهارة الاستئذان مثل :

- الاستئذان عند الدخول.
- الاستئذان قبل استخدام أدوات الغير وما الى ذلك.

الأدوات : ( موقف فعلى ) .

الفنيات المستخدمة : التكرار ، لعب الدور ، التدعيم.

الاجراءات:

- تقوم الباحثة بمناقشة موضوع الاستئذان مع الأطفال وبيان أهميته فى سلوكنا وفى احترام الآخرين لنا .

- تعرض الباحثة عدة مواقف لابد فيها من الاستئذان على سبيل المثال :

\* إذا أردت الوقوف فى الفصل أو الذهاب الى الحمام ... ( ارفع يدي وأستأذن من المعلمة ) - ماذا أقول ؟ .

\* حضرت الى الفصل والمعلمة موجودة وأريد أن أدخل - ماذا أفعل ؟ وماذا أقول ؟ .

\* بابا يجلس مع ضيوف فى الحجرة وأريد أن أدخل - ماذا أفضل ؟ - ماذا أقول ؟

\* أخى أو زميلى يلعب بلعبة وأريد أن أشاركه أو اقترح عليها ماذا أفعل وماذا أقول ؟

- تأخذ الباحثة الربود من الأطفال ، وتطلب من الأطفال الاتيان بمواقف مماثلة للاستئذان ..

- تستخدم اللعب التمثيلى للمواقف السابق - وتطلب من كل طفل القيام بدور يستخدم فيه عبارة الاستئذان - ويدعم الأداء .

نشاط مصاحب :

فيلم كرتون يعرض على الأطفال.

## الجلسة العاشرة:

الهدف : تنمية مهارة الإعتذار ومراعاة آداب السلوك والإعتذار بكلمة الأسف

عند الخطأ.

الألوات : ( موقف فعلى ) .

الغنيات المستخدمة : (النمجة ، لعب الدور ، التدعيم ) .

### الاجراءات:

- تقوم الباحثة بعرض موقف تمثيلى على الأطفال دون أن تسبق لهم التمهيد لهذه المهارة - فتدخل الباحثة الفصل على الأطفال ، وتكون متفقة مع أحد الأطفال أن يدخل عليها الفصل دون الاستئذان ، فيكون رد الباحثة عليه أن تخرجه من حجرة الدراسة.

- تقوم الباحثة بسؤال الأطفال ماهو الخطأ الذى وقع فيه زميلكم ؟

- تقوم الباحثة بمعرفة الخطأ الذى وقع فيه ، وتقول له: إنك أخطأت فى الدخول بدون استئذان - بعد تعريف الأطفال نوع الخطأ.

- تقوم المعلمة بربط هذه المهارة بالمهارة السابقة لها وهى الاستئذان.

- ولا تكتفى المعلمة الا بأن يكون رد الطفل على هذا الخطأ بأن يقول لها: "أعتذر - وأنا أسف" .

- تقوم الباحثة بسؤال الأطفال عن آرائهم فى مواقف مختلفة :

\* اذا تسببت فى وقوع زميل لك - ماذا تقول له - ( أنا أسف ) .

\* اذا استخدمت لعبة الغير بدون أن تعرف وجاء صاحبها وأخذها منك ماذا تقول له - ( أنا أسف).

\* اذا أغضبت ماما فى تصرف ( ما ) ماذا تفعل أو تقول . ( أنا أسف )

\* اذا غضب منى المعلم لعدم المذاكرة - ماذا تقول - أعتذر ( أنا أسف )

- تقوم الباحثة بعد ذلك بسؤال الأطفال عند مواقف أخرى ، والقيام بتمثيلها مع تقديم التدعيم عن كل أداء صحيح.

## نشاط مصاحب :

- قصة حول آداب السلوك.
- مناقشة أحوال أبطال القصة.
- تمثيل الأدوار .

## الجلسة العادية عشرة :

**الهدف :** تنمية مهارة التعاون والاستقلال ، وأن يعمل كل طفل بتعاون في مجموعة لتنمية التفاعل الاجتماعي بين الأطفال وانحسار تمرکزهم حول ذاتهم، واكسابهم مفهوم الدور - وذلك من خلال مشاركة الطفل لزملائه في نشاط معين (تجهيز وجبة ) حتى يتم انجاز الأعمال المسندة اليهم.

**الأدوات :** خبز - بيض مسلوق - جبن - سكاكين بلاستيك - قطعة بيض - أطباق...الخ

**الاحتياجات المستخدمة :** التشكيل - لعب الدور - التدعيم - التغذية الراجعة .

### الاجراءات :

- تقوم الباحثة بالتدريب على مهارة المشاركة والتعاون : بقولها تذكرين كيف قمنا بتزيين الفصل... أتنا تعاوننا مع بعضنا في عمل مقترحات وشاركنا بأفكارنا لتزيين الفصل ، وقمنا بتقسيم العمل - ورأينا أن فصلنا أصبح جميل بفضل تعاوننا مع بعضنا .

- اليوم : نريد أن نتعاون مع بعض ونجهز وجبة غذائية سهلة نتعلم كيف نعلم على أنفسنا في أعداد طعام - هانجهز وجبة بسيطة ( سندويشات )

- تطلب الباحثة من الأطفال أعداد المكان وجعل الطاولة ( متجاورة).

- تقوم الباحثة بإخراج الطلبات اللازمة لعمل السندويشات :

خبز - علبه جبن - برطمان مربي - بيض مسلوق - طماطم - سكاكين بلاستيك - قطعة بيض - أطباق بعدد الأطفال - أكواب للمياه - فوط .

- تقوم الباحثة بمساعدة الأطفال على تقسيم العمل :

- \* طفل يقوم بتقطيع الخبز وفتحته .
- \* طفل آخر يقوم بفتح علبة الجبن وبرطمان المربى.
- \* طفل ثالث يقوم بتقطيع الطماطم.
- \* طفل رابع يقوم بحشو السندويشات.
- \* طفل خامس يقوم بوضع السندويشات من كل نوع فى طبق (تدعم الباحثة أداء كل طفل لفظياً).

- بعد الإنتهاء تطلب من كل طفل أن يأخذ طعامه ويأخذ مكانه على الطاولة.

- تعطى الباحثة للأطفال تعليمات بقضم قطعة مناسبة من الخبز، ومضغ الطعام جيداً.

- بعد الانتهاء من تناول الطعام تطلب الباحثة من الأطفال تنظيف المكان وترتيبه .  
(وتدعم الأداء لفظياً).

- فى النهاية تذكر الباحثة أهمية المشاركة فى العمل فى كل مواقف الحياة وأن تعاوننا مع بعضنا البعض له قيمة كبيرة ويسهل أداء العمل.

**نشاط مصاحب :**

- غناء جماعى .

### **الجلسة الثانية عشرة :**

**الهدف :** تنمية مهارة مساعدة الآخرين وتعويد الأطفال المتخلفين عقليا على تقديم المساعدة للآخرين كآن :

- \* يؤدى الطفل خدمة لمن يطلبها منه.
- \* يبادر بمساعدة الغير.
- الأدوات:** مواقف فعلية - صور - أدوات زراعية .



**الفتيات المستخدمة : ( لعب الدور ، النمجة ، التدعيم...الخ).**

### **الاجراءات:**

- تبدأ الباحثة بتعريف الأطفال بمفهوم المساعدة بأن يضع كل طفل فى اعتباره مهمة مساعدة الآخرين باختياره.

- تناقش مع الأطفال مواقف يتم تقديم المساعدة فيها من خلال عرض مجموعة من الصور مثل :

\* مساعدة عجوز لعبور الطريق.

\* مساعدة فقير يحتاج للنقود.

\* مساعدة طفل سقطت كتبه.

- تمثيل الأدوار .

- تدرب الباحثة الأطفال على موقف مساعدة فعلى يتكوين جماعة منهم "اصفاء حديقة المدرسة" فى إطار النشاط الزراعى ، الهدف منها : مساعدة عامل الحديقة. ويتم تكليفهم بمهام مثل :

\* الاهتمام بالحديقة.

\* تنظيف أحواض الزرع من الحشائش.

\* إلقاء الأوراق المتساقطة.

\* غسل الأشجار الصغيرة.

- يبدأ العمل باحضار العامل المختص الانوات اللازمة لأداء هذه المهام مثل : خرطوم المياه ، الفأس ، الغلق ، أكياس قمامة...الخ.

- تلاحظ الباحثة أداء الأطفال ، وتشجعهم للقيام بهذه المهام التى تستهدف المساعدة ( مساعدة الغير) ثم تدعم الأداء .

- وأخيراً : توضح للأطفال قيمة مساعدة الآخرين فى التخفيف عنهم وبث روح الحب بين أفراد الجماعة (تفنية راجعة).

**نشاط مصاحب :**

- فيلم كرتون حول المساعدة

## الجلسة الثالثة عشرة:

**الهدف:** تنمية مهارة تكوين الصداقات ، وأن يفهم الأطفال معنى الصداقة والشروط التي يجب توافرها في الصديق ، وكيف نكون الأصدقاء

**الأدوات:** موقف فعلى - أدوات رسم .

**الفنيات المستخدمة :** ( التغذية الراجعة ، لعب الدور ، التدعيم ...الخ)

### الإجراءات:

- تبدأ الباحثة بتعريف الأطفال بمعنى الصداقة ومعنى المودة والحب بين شخصين

بينهما تشابه في الصفات والأخلاق ، والاتفاق أكثر من الاختلاف

- تبين الباحثة للأطفال ما هي صفات الصديق : تقديم العون ، كتمان السر ، حسن

الاستماع له عند الحديث، تعريف الشخص بمحاسنه ، شكره على ما يقدمه من

عون ، الدفاع عن الشخص في غيبته، النصيح له ، التخفيف عنه، والاخلاص .

- تسأل الباحثة من له صديق محبوب؟ ... وتسأل ما صفات هذا الصديق؟ .

- يمكن تنمية مهارة الصداقة عن طريق اللعب الجماعي بين الأطفال فمثلا طفلان

يرسمان معاً ، ويشتركان في رسم لوحة - هذا يولد صداقة بينهما ، ويدرب

الأطفال أثناء اللعب معاً على كيفية التعارف على بعضهما ( كما سبق في جلسة

التعريف) - مثلاً : ما أسمك؟ ، ما أخبارك؟ ، أنت تحب ترسم؟ ، أنت ساكن

فين... الخ . ثم تتكرر تلك المواقف المختلفة مما تؤدي الى تكوين صداقات.

- تحكي قصه ( تدور حول الصداقة والاخلاص بين الرفاق)

- تسأل عن علامات الصداقة في القصة - ومناقشة أدوار شخصيات هذه القصة .

- تطلب من الأطفال تمثيل أدوار القصة.

- تقديم التدعيم لجميع الأطفال.

**نشاط مصاحب :**

- قصة حول الصداقة

- مناقشة أدوار أبطال القصة

- تمثيل أدوار أبطال القصة

## الجلسة الرابعة عشرة:

الهدف : تنمية مهارة تبادل العطاء وأن يتعرف الأطفال على أهمية تبادل العطاء مع بعضهم البعض.

الأدوات: لوحات رسم - ألوان خشبية وشمعية - مساطر - كتب ... الخ .  
الفنيات المستخدمة: ( التشكيل ، النمذجة ، التغذية الراجعة، التدعيم...الخ).  
الاجراءات:

- تقوم الباحثة بتوزيع علب الألوان مختلفة الأشكال : من الألوان الخشبية والشمعية ... الخ على الأطفال.

- تذكر الباحثة أنه يمكنهم أن يتبادلوا الألوان بين بعضهم البعض وذلك لإتمام اللوحة التي مع كل طفل.

- وبعد الانتهاء من اللوحات تذكر لهم الباحثة : أن تبادل الألوان مع بعضهم البعض ساعدهم على إنهاء اللوحة الخاصة بكل واحد منهم.

- تترك الباحثة الألوان للأطفال كنوع من التدعيم.

- تقدم الباحثة مواقف تتناول فكرة تبادل العطاء ومنها :  
\* تبادل القصص.

\* تبادل الأقلام الكتابية ، المساطر ، الكتب...الخ.

- تطلب الباحثة من الأطفال أن يأتوا بما يمكن تبادله مع بعضهم البعض ، وتدعم أدايم ، مع تعليمهم الاستئذان قبل أخذ شئ من الآخرين ( وتذكرهم بجلسة الاستئذان ) .

## الجلسة الخامسة عشرة:

الهدف: تنمية اتباع القواعد والتطبيقات والانضباط الذاتي . ويقصد بها

تدريب الأطفال على اتباع القواعد والتطبيقات المدرسية والأسرية .

الأدوات: ( موقف فعلى ) .

## الغنيات المستخدمة: ( التغذية الراجعة ، التدعيم )

### الاجراءات:

- تبدأ الباحثة بتوضيح القواعد والتعليمات التي يجب الإلتزام بها منها :

\* المواظبة على حضور طابور الصباح.

\* عدم الغياب بدون إذن مسبق.

\* عدم التواجد في الفصول أثناء الفسحة.

\* المحافظة على نظافة الفصل والمدرسة.

\* الوقوف للمعلم عند ما يدخل الفصل.

\* عدم مقاطعة الشخص الذي يتحدث.

- تقوم الباحثة بمناقشة كل قاعدة من هذه القواعد التي تستهدف احترام النظام

الدرسي... وعمل حوار بينها وبين الأطفال عن أهمية اتباع القواعد والتعليمات،

وسؤال الأطفال عن النتائج التي تترتب على مخالفة كل قاعدة من هذه القواعد

والتعليمات.

- تذكر الباحثة أطفال العينة بأنها سوف تتابع مدى التزامهم بالقواعد والتظم في

المدرسة - وأنها سوف تعطى هدايا للأطفال الملتزمين .

- تتابع الباحثة في الجلسات التالية ( ومع معلمة الفصل ) مدى التزام أطفال العينة

بهذه التعليمات.

- بعد فترة ( أسبوعان - مثلاً ) تعيد الباحثة على الأطفال هذه التعليمات - وتقدم

التدعيم للأطفال الذين إلتزموا بها .

### نشاط مصاحب : ( لعبة الكراسي الموسيقية )

- يستهدف تكوين أوامر قوية من التراط الاجتماعي من خلال أنشطة اللعب ، مع

فهم قواعد اللعبة والإلتزام بها .

### الاجراءات:

- يتم احضار عدد من الكراسي أقل من عدد الأطفال بكرسي واحد، ويتم ترتيبها

حول دائرة .

- تشرح الباحثة للأطفال قواعد اللعبة وأن عليهم النوران حول دائرة الكرسي حتى اذا سمعوا صفارة من الباحثة يجلس كل طفل على كرسي، ويتم اخراج الطفل الذي لم يجد له كرسيًا ، كما يتم ازالة كرسي ... وهكذا فى كل دوره.
- والتلميذ الذى يبقى حتى النهاية هو الفائز - ويسمح له أن يحل محل الباحثة فى ادارة اللعبة كنوع من التدعيم .

### الجلسة السادسة عشرة:

**الهدف:** تنمية مهارة المسئولية ازاء الأفعال والتصرفات ، وأن يتحمل الطفل مسئولية العمل المكلف به.

**الأدوات:** بطاقات تحمل أسم كل طفل والمهمة المكلف بها - قصة مصورة .

**العمليات المستخدمة:** ( التشكيل ، التغذية الراجعة ، لعب الادوار ، التدعيم).

#### الاجراءات:

- تقوم الباحثة بتكليف كل طفل بعمل يقوم بأدائه طوال الأسبوع وتوزيع المهام على النحو التالى :

\* الطفل (س) عليك مسح السبورة بعد كل حصة .

\* الطفل (ص) عليك معرفة اسماء التلاميذ الغائبين كل يوم

\* الطفل (ع) أنت تحضر الطباشير وتتأكد من وجوده كل حصة

\* الطفل (ل) أنت تراقب نظافة الفصل.

\* الطفل (هـ) أنت تراقب بترتيب المقاعد .

- تناقش الباحثة مع كل طفل مسئولياته حول المهمة المكلف بها وتوضح أهمية كل مهمة يقوم بها كل شخص، وتنبيه ضرورة الالتزام بها - وتعلق لوحة بها اسم كل طفل والمهمة المسئول عنها .

- تتابع الباحثة فى كل لقاء مدى التزام كل طفل بالمهمة التى كلف بها، وتقوم

بمراجعة أداء كل طفل ومناقشة ذلك معه وبيان السلبيات واليجابيات مع بيان كيف يمكن تحسين الأداء.

- وفي نهاية الأسبوع يتم تدعيم كل طفل على أدائه.

### نشاط مصاحب ( قصة قصيرة )

- تحكى الباحثة قصة للأطفال ويتناقشهم حول مسئوليات كل شخصية.

- استخدام لعب الدور في تمثيل أدوار شخصيات القصة والالتزام بها.

- تدعيم الأداء.

## الجلسة السابعة عشرة:

الهدف: تنمية مهارة الحفاظ على ملكية الآخرين ، بأن يدرك الأطفال أهمية

الحفاظ على ملكية الآخرين والملكية العامة.

الأدوات:مواقف فعلية - قصة مصورة .

الغنيات المستخدمة : التنفيذ الراجعة - لعب الدور - التدعيم .

### الاجراءات:

- تبدأ الباحثة بمناقشة مفهوم الحفاظ على ملكية الآخرين والملكية العامة التي

يستفيد منها الجميع - فكما نحافظ على ممتلكاتنا الشخصية ولانحب أن يتلفها

أحد - فلا بد من الحفاظ على الملكية العامة وملكية الآخرين .

- تضرب الباحثة أمثلة لما يجب الحفاظ عليه - مثل :

\* المحافظة على زهور الحديقة .

\* المحافظة على أثاث المدرسة.

\* المحافظة على كتب المكتبة.

\* المحافظة على أدوات زملائى إذا أردت أن أستخدمها.

\* أحافظ على أدوات وممتلكات اخوتى إذا تركوها معى.

- وهكذا تستمر تسأل الأطفال عن الأشياء التي ينبغي المحافظة عليها من ممتلكات الآخرين - والممتلكات العامة.

- وفي كل مرة يتم اثابة وتدعيم كل طفل على اجاباته.

### **نشاط مصاحب**

- تحكى الباحثة قصة للأطفال حول الحفاظ على الملكية وتناقشهم حول أدوار شخصيات القصة.

- استخدام لعب الدور فى تمثيل الشخصيات ومدى محافظتهم على ممتلكات الآخرين (وتدعم الأداء).

## **الجلسة الثامنة عشرة:**

**الهدف:** تنمية مهارة المحافظة على النظام والوقت بأن يتعود الأطفال سلوك النظام فى تصرفاتهم اليومية .

**الألوان:** أعلام ملونة ( أحمر - أصفر - أخضر )

**الغنيات المستخدمة:** (لعب الدور - التكرار - التدعيم)

### **الاجراءات:**

- تبدأ الباحثة بتعريف الأطفال معنى النظام وتسألهم متى نستيقظ من النوم ، متى يدق جرس الطابور ، كيف نقف فى الطابور ، كيف نجلس فى الفصول ، الخ... وتبين لهم أن النظام أساس الحياة .

- تطلب الباحثة من الأطفال القيام بلعبة إشارة المرور ( يقف طفل يمثل شرطى المرور . تقوم مجموعة من الأطفال بعمل سيارات تسير فى اتجاه معين ، ومجموعة أخرى تعمل سيارات وتسير فى إتجاه متقاطع مع الاتجاه الأول . يقوم شرطى المرور بتنظيم عملية السير وفى يده ثلاثة أعلام ( أحمر ، أصفر ، أخضر). إذا رفع الشرطى العلم ذو اللون الأحمر فى اتجاه السيارات فعلى هذه السيارات الوقوف ، وإذا رفع العلم الأصفر يعنى الاستعداد للسير ، ويعدها يرفع العلم الأخضر يعنى أن السيارات تسير.

- تكرر الباحثة هذا التدريب مع السيارات المتقاطع للاتجاه مع تقديم التدعيم للأداء الصحيح .

### الجلسة التاسعة عشرة:

الهدف: تنمية مهارة التعبير من المشاعر بأن يستطيع الطفل التعبير عن انفعالاته المختلفة ، فرحه وحزنه كل في وقته وفي الوقت المناسب .

الأدوات: مواقف فعلية - أدوات رسم - صور

الفيئات المستخدمة: تغذية راجعة - لعب الدور - التدعيم .

الاجراءات:

- تقوم الباحثة بتشكيل وجهين على أطباق الكرتون احدهما : يمثل وجه سعيد، والآخر يمثل وجه حزين تلصق عصا بكل طبق بورق لاصق من الخلف لعمل عروسة من العصي .

- تعرض الباحثة على التوالى وجهى العروسة على الأطفال - وتسألهم : أى الوجهين يمثل الحزن وأى الوجهين يمثل الفرح - وتسألهم : ترى ما سبب حزن الوجه الأول؟ وما سبب فرح الوجه الثانى؟ - وبذلك تترك الفرص للأطفال لتفسير تعبير الوجه .

- تقوم الباحثة بتدريب الأطفال على تنمية مهارات التعبير من عن المشاعر :

\* هل تستطيع التعبير بوجهك عن الحزن ؟

\* هل تستطيع التعبير بوجهك عن الفرح ؟

\* متى تكون مسروراً ؟ ، ومتى تكون حزيناً ؟

- تعرض الباحثة على الأطفال صور مختلفة وتسألهم أن يصفوا تعبيرات الوجوه ومشاعر الأشخاص في كل موقف من المواقف.

نشاط مصاحب ( نشاط فنى ) .

- يهدف الى تدريب الأطفال على الرسم وإبراز تعبيرات الوجه فى الرسم (الابتسام، الحزن...الخ) ، واستعمال الأدوات والألوان .



- تحضر الباحثة للأطفال الأدوات المكونة من : ألوان ، أقلام رصاص، ورق رسم، ورق لاصق ملون، مقص بلاستيك.
- تشرح الباحثة للأطفال كيفية استعمال الفرجار لرسم دائرة بحجم وجه الانسان وتطلب من الأطفال قصها .
- توضح بالرسم على السبورة وجهاً باسماء - وتطلب من الأطفال نقل ملامح الوجه الياسم من السبورة إلى النواثر التي معهم باستعمال القلم الرصاص.
- وينفس الطريقة تطلب منهم رسم الوجه الحزين.
- تدعم الأداء الصحيح.

### الجلسة العشرين :

- الهدف: تنمية مهارة التواصل من خلال التوكيد الإيجابي للسلوك، أن يعرف الأطفال كيفية التوكيد الإيجابي للسلوك عن طريق :
- المدح والثناء . - التعاطف مع الآخرين . - تقديم مبررات السلوك .

#### الأدوات: (مواقف فعلية) .

الفنيات المستخدمة: التدريب على السلوك التوكيدي - لعب الدور .

#### الإجراءات:

- تبدأ الباحثة بجزئيات التوكيد الإيجابي فتبدأ بالمدح والثناء وتعرف الأطفال المقصود بالمدح والثناء وتذكر مواقف يتم فيها تقديم الثناء للآخرين مثل :
- \* إظهار الابتسام في وجه الشخص الذي يقدم لنا شيئاً مادياً أو معنوياً .
- \* إظهار الإبتهاج لتصرف ( ما ) من شخص آخر.
- \* فيقول الطفل كلمات ، أحسنت ، أنت إنسان طيب، أنت حلو... الخ .
- تقوم الباحثة بتدريب الأطفال على تلك المهارة تطلب من كل طفلين تمثيل دور يقدم فيه أحدهما خدمة لآخر ويعبر الطفل الثاني عن مشاعره بالثناء والمدح.
- ثم تنتقل الى الجزئية الثانية ( التعاطف مع الآخرين).

- تبين الباحثة ان إظهار التعاطف يكون عن طريق التلاحم الجسدى عن طريق السلام، الربت على الكتف، المسح على الرأس ، الكلمات الحانية بصوت فيه هدوء وثبات، الإيماة...الخ
- تقوم الباحثة بتدريب الأطفال على تلك المهارة بالإتيان بمواقف وتمثيلها لإظهار التعاطف.
- ثم تنتقل الباحثة للجزئية الثالثة وهى تقديم مبررات للسلوك مثل : ( استعرت كتاباً من زميلك ولم تحضره له اليوم وسألك عنه - ما مبرراتك ؟ ) ( نسيت - الحقيقة بها كتب كثيرة - نزلت مسرعاً...الخ).
- وتطلب الباحثة من الأطفال تمثيل الموقف وتدعيم أداء كل طفل من خلال قصة معينة أو الاتيان بمواقف يقوم الأطفال بتمثيلها بعد نمذجة السلوك من الباحثة.

### الجلسة الحادية والعشرين،

**الهدف:** تنمية مهارة **الدفاع عن الحلق** بمعنى : أن يعرف الأطفال كيفية الرفض - كيفية الاحتجاج - كيفية التفاوض للوصول الى حل وسط عند الاختلاف مع الزملاء .

**الأنوات:** (مواقف فعلية - أنوات )

**الفنيات المستخدمة:** التدريب على السلوك التوكيدى ، لعب الدور ، التدعيم

#### الاجراءات:

- تقوم الباحثة بالتدريب على المهارة المطلوبة وتوضح للأطفال أن الصداقة تحتاج من كل شخص عند الاختلاف مع أصدقائه أن يعبر عن ذلك بطريقة مقبولة ، ويحتج بطريقة لائقة لاتسبب ازعاجاً أو مضايقة لأصدقائه ، وأن يسعى للوصول الى حل وسط معهم فى الموضوع الذى يختلفون فيه
- تضرب الباحثة أمثلة لذلك.
- تطلب الباحثة الاتيان بأمثلة لمواقف مماثلة

- يستخدم لعب الدور فى تمثيل المواقف بين كل طفلين معا ... والتعبير عن مشاعر الضيق أو الغضب مع مراعاة مشاعر الآخرين .. وتكرر الانوار - ويتم تدعيم أداء الأطفال الصحيح.

مثال آخر : عندما يأخذ زميل لك الكراسة أو القلم أو المعقد بدون إذنك ؟ ماذا تفعل ، وتقوم المعلمة بتدريب الأطفال على مهارة توكيد السلوك من خلال تمثيل الدور بعد نمجته من قبل الباحثة.

#### نشاط مصاحب ( نشاط رياضى )

- تقوم الباحثة - بالاتفاق مع معلم التربية الرياضية أن يقوم مع الأطفال بلعب ألعاب جماعية ( كرة القدم - كرة السلة).

- وفى حالة الاختلاف تلاحظ الباحثة كيفية التعبير عن المشاعر السلبية اذا حدث أى تصرف غير لائق، ويتم ايقاف اللعب وتذكير الأطفال بكيفية التعبير عن المشاعر بصورة مناسبة ، وأن يعبر الطفل عن رفضه بما لا يؤذى الغير، ويناقش للوصول الى حل وسط يرضى جميع الأطراف . ثم تستأنف اللعبة .

#### الجلسة الثانية والعشرين :تقويم البرنامج :

يتم تقويم فعالية البرنامج بمدى تأثيره فى تحسين المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعتى الدمج والعزل من خلال القياس القبلى / البعدى باستخدام

مقياس المهارات الاجتماعية ( صورة الأم - صورة المعلمة ) .. كما سيتم تقويم مدى استمرار فعاليتهم بمتابعة مستوى المهارات والاجتماعية بقياسها بعد مرور ثلاث شهور من انتهاء البرنامج



## الفصل السابع

### الدمج وتحسين المهارات الاجتماعية لدى المتخلفين عقليا

- مقدمة.

- الفروق في المهارات الاجتماعية قبل وبعد البرنامج لدى  
مجموعة الدمج.

- الفروق في المهارات الاجتماعية قبل وبعد البرنامج لدى  
مجموعة العزل.

- الفروق في المهارات الاجتماعية بين مجموعة الدمج  
والمجموعة الضابطة بعد البرنامج.

- الفروق في المهارات الاجتماعية بين مجموعة العزل  
والمجموعة الضابطة بعد البرنامج.

- الفروق في المهارات الاجتماعية بين مجموعتي الدمج  
والعزل بعد البرنامج.

- الفروق في المهارات الاجتماعية لدى مجموعتي الدمج  
والعزل بعد البرنامج وبعد مرور شهرين من المتابعة.



## مقدمة:

يتناول هذا الفصل اختبار فروض الدراسة التي تتعلق بمدى فعالية نظامي الدمج والعزل في تنمية المهارات الاجتماعية ، وذلك بعد تطبيق البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية لتنمية هذه المهارات ، واختبار مدى استمرار فعالية هذا البرنامج بعد توقفه - وفيما يلي بيان ذلك .

### الفروق في المهارات قبل وبعد البرنامج لدى مجموعة الدمج

أولاً: اختبار صحة الفرض الأول،

نص الفرض الأول على أنه :

" توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في المجموعة التجريبية الأولى ( مجموعة الدمج) قبل وبعد البرنامج - وتكون الفروق لصالح القياس البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية بصورتيه ( صورة الأم، وصورة المعلمة) لأطفال مجموعة الدمج من المتخلفين عقلياً، كما تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon لحساب الفروق بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية في القياسين القبلي والبعدي.

بالإضافة لذلك: فقد تمت مقارنة بروفيل المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً بمجموعة الدمج قبل وبعد البرنامج من خلال التمثيل البياني لمتوسطات درجات المهارات الاجتماعية في القياسين.

وفيما يلي بيان ذلك .

جدول ( ٢ ) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المهارات الاجتماعية

للأطفال المتخلفين عقليا في مجموعة الدمج قبل وبعد البرنامج

البيان		القياس القبلي		القياس البعدي	
		ع	م	ع	م
التفاعل الإجتماعي		٩٦٠٠	٢١٧١	١٥٨٠٠	٢٨٦٠
الاستقلال الإجتماعي		٩٣٠٠	٣٧٤٣	١٣٢٠٠	٢٥٧٣
التعاون الإجتماعي		٨٤٠٠	٢٣١٩	١١٧٠٠	١٧٦٧
الانضباط الذاتي		٨٠٠٠	٢٨٦٧	١١٩٠٠	٢٥١٤
المهارات البينشخصية		١٩٣٠٠	٥١٠٠	٣٠٥٠٠	٥٤٠١
مهارات تدبير الأمور والتصرف		١١٥٠٠	٣١٧٦	١٧٠٠٠	٢٦٢١
المهارات الاجتماعية المدرسية		١٢٠٠٠	٢٣٠٠	١٨٨٠٠	٢٥٧٣

يتضح من الجدول السابق أن :

- متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا فر مجموعة الدمج بعد تطبيق البرنامج كانت أعلى منها قبل البرنامج .



جدول (٣) نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق في المهارات الاجتماعية بين القياسين القبلي والبعدي لدى الأطفال المتخلفين عقليا في مجموعة الدمج

المهارات	البيان	نوع القياس	توزيع الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z) ودالاتها
التفاعل الاجتماعي	قبلي	القيم الموجبة	٩	٦٠٠ ١٠٠ -	٥٤٠٠ ١٠٠	٢٧٠٨ دالة عند ٠.٠١	
	بعدي	القيم السالبة	١				
	التساوي	-					
الاستقلال الاجتماعي	قبلي	القيم الموجبة	٦	٤٥٠ ١٠٠ ٣	٢٧٠٠ ١٠٠	٢٢١٣ دالة عند ٠.٠٥	
	بعدي	القيم السالبة	١				
	التساوي	٣					
التعاون الاجتماعي	قبلي	القيم الموجبة	١٠	٥٥٠ - -	٥٥٠٠ ٠	٢٨١٦ دالة عند ٠.٠١	
	بعدي	القيم السالبة	-				
	التساوي	-					
الانضباط الذاتي	قبلي	القيم الموجبة	٨	٥٥٠ ١٠٠ ١	٤٤٠٠ ١٠٠	٢٥٥٢ دالة عند ٠.٠٥	
	بعدي	القيم السالبة	١				
	التساوي	١					
المهارات اليبشخصية	قبلي	القيم الموجبة	١٠	٥٥٠ - -	٥٥٠٠ ٠	٢٨٠٣ دالة عند ٠.٠١	
	بعدي	القيم السالبة	-				
	التساوي	-					
مهارات تدبير الأمور والتصرف	قبلي	القيم الموجبة	١٠	٥٥٠ - -	٥٥٠٠ ٠	٢٨١٢ دالة عند ٠.٠١	
	بعدي	القيم السالبة	-				
	التساوي	-					
المهارات الاجتماعية المدرسية	قبلي	القيم الموجبة	٨	٥٣٨ ٢٠٠ ١	٤٣٠٠ ٢٠٠	٢٤٤٢ دالة عند ٠.٠٥	
	بعدي	القيم السالبة	١				
	التساوي	١					

يتضح من الجدول السابق :

وجود فروق جوهرية في المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً

في مجموعة الدمج بين القياسين القبلي والبعدي حيث كانت :

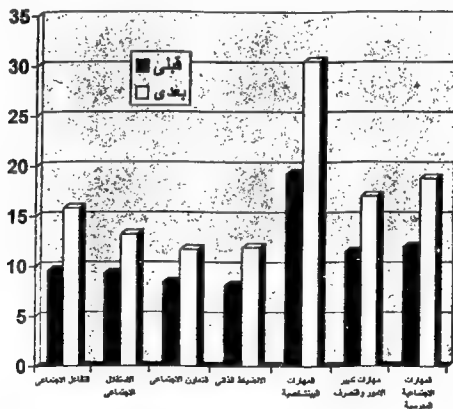
- قيم (Z) دالة عند مستوى ٠.٠١ في مهارات : التفاعل الاجتماعي، التعاون الاجتماعي، المهارات البيئية شخصية بتدبير الأمور والتصرف.

- وكانت قيم (Z) دالة عند مستوى ٠.٠٥ في مهارات : الاستقلال الاجتماعي، الانضباط الذاتي، المهارات الاجتماعية المدرسية.

وحيث أن متوسطات القياس البعدي أعلى منها في القياس القبلي - فيمكن استنتاج أن الفروق لصالح القياس البعدي مما يؤكد فعالية البرنامج المستخدم.

**التمثيل البياني لنتائج الفرض الأول:**

يوضح شكل (٢) التمثيل البياني لمتوسطات درجات المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقليا في مجموعة الدمج قبل وبعد البرنامج التدريبي على هذه المهارات.



يتضح من خلال التمثيل البياني لبروفيل المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا في مجموعة الدمج في القياسين القبلي والبعدي زيادة متوسطات درجات المهارات الاجتماعية بعد البرنامج ، مما يدل على فعالية البرنامج .

## ثانياً :مناقشة نتائج الفرض الأول:

أوضحت النتائج وجود فروق دالة احصائية بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً فى مجموعة الدمج فى القياس القبلى ، ومتوسطات درجاتهم فى هذه المهارات فى القياس البعدى - وكانت الفروق لصالح القياس البعدى .

### وهذه النتائج تحقق صحة الفرض الأول.

ويتفق هذه النتائج مع ما توصلت اليه الدراسات السابقة من فعالية البرامج التدريبية الخاصة بتنمية المهارات الاجتماعية فى تحسن هذه المهارات لدى الأطفال المتخلفين عقلياً من ذلك : دراسة ميد وهابيد Mead & Habd (١٩٨٤) ، برودسكى Brodsky (١٩٨٧) نجدى ونيس ، رأفت باخوم (١٩٨٨) ، سارجنت Sargent (١٩٨٨) ، فاطمه وهب (١٩٨٩) ، وارجر Warger (١٩٩٠) ، وايتمان وآخرون Whitman et al (١٩٩٠) ، فيوليت فؤاد (١٩٩٢) ، أموال عبد الكريم (١٩٩٤) ، جومبل Gumpel (١٩٩٤) ، لونجون Longon (١٩٩٥) أورلى وجلين O'Reilly & Glynn (١٩٩٥) ، سهير ميهوب (١٩٩٦) ، عايذة قاسم (١٩٩٧) ، أميره بخش (١٩٩٧) ، (١٩٩٨).

كما تتفق مع الدراسات التى تناولت فعالية دمج الأطفال المتخلفين عقلياً مع الأطفال العاديين فى تحسين المهارات الاجتماعية مثل دراسات : روجرز وآخرون Rogers et al (١٩٨٠) ، كالمان Kalman (١٩٨٧) ، رودن Rowden (١٩٩٠) ، ديبيرا وآخرون Debra et at (١٩٩٢) ، روننج ونابوزوكا Ronning & Nabuzoka (١٩٩٢) ، كورمانى Cormany (١٩٩٤) ، ماجنوس وآخرون Mag-nus et al (١٩٩٤) هال وآخرون Hall et al (١٩٩٥) ، بوننج وآخرون Bunning et al (١٩٩٦) ، نابوزوكا ورننج Nabuzoka & Ronning (١٩٩٧) ، هوايت White (١٩٩٠) ، سنتر وكورى Center & Curry (١٩٩٢) ، بانج ولامب Bang & Lamb (١٩٩٦) ، برامستون وكومينس Bramston & Commins (١٩٩٨).

وترى الباحثة أن تحسن المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً  
فى مجموعة الدمج يرجع الى عاملين :

**أولهما :** البرنامج المستخدم فى الدراسة الحالية الذى أتاح فرصاً فعلية للتدريب  
على المهارات الاجتماعية ، وإتاحة فرص التفاعل المباشر بين أطفال  
المجموعة التجريبية الأولى (الدمج) مع بعضهم البعض، والمشاركة فى أنشطة  
جماعية لتنمية مهارات اجتماعية متعددة أهمها مهارات التواصل : سواء  
بالتعبير عن الذات أو التساؤل أو تقديم الاقتراحات، إلى جانب التدريب على  
مهارات آداب السلوك : كداء التحية ، وتقديم الشكر، والاعتذار ، والاستئذان  
، ومهارات العلاقات الاجتماعية : كالتعاون والمساعدة والصداقة وتبادل  
العطاء ، ومهارات احترام المعايير : كالمسئولية، والحفاظ على ملكية الآخرين  
والمحافظة على النظام واحترام العادات والتقاليد، ثم مهارات السلوك  
التوكيدى ومنها : التعبير عن المشاعر والتوكيد الإيجابى للسلوك وكيفية  
الدفاع عن الحقوق. ان هذه المهارات الاجتماعية التى اشتمل عليها البرنامج  
كان لها قيمتها فى تحسين أداء هذه المهارات بفاعلية لدى الأطفال المتخلفين  
عقلياً فى المجموعة التجريبية الأولى وهى مجموعة الدمج .

**ثانيهما:** وإذا أضفنا الى فعالية البرنامج التدريبى قيمة الدمج بين الأطفال  
المتخلفين عقلياً ومجموعة من الأطفال العاديين لتبين لنا أهمية التفاعل  
الاجتماعى بين المتخلفين عقلياً والعاديين فى تحسين سلوكياتهم - فلقد  
أوضح : تركى السبيعى (١٩٩٨:٢٩٥) أن الدمج يساعد على زيادة التفاعل  
والاتصال Communication ونمو العلاقات المتبادلة بين الأطفال نوى  
الاحتياجات الخاصة وأقرانهم العاديين مما يتيح للعاديين فرصة نبيلة  
لمساعدة أقرانهم المعوقين ، كما أن تعليم الأطفال نوى الاعاقات فى قاعات  
مشتركة يعطى المعوق فرصة لكى يلاحظ ويشاهد كيف يقوم زملاؤه العاديين  
بأداء واجباتهم المدرسية وحل ما يتعرضون له من مشكلات اجتماعية أو  
دراسية، والطفل المعوق أحوج ما يكون الى نموذج ومثل أعلى يقتدى به

ويتعلم منه ويقلده، ولعله يجد هذا النموذج في الطفل العادي فيقوم بتقليد سلوكه ويتعلم منه المهارات المختلفة المناسبة .. ومن ناحية أخرى فقد أوضحت الدراسات النفسية أن لسياسة الدمج أثراً ايجابيا في تحسن مفهوم الذات وزيادة التوافق الاجتماعي للأطفال المتخلفين عقلياً عند دمجهم مع الأطفال والعاديين في أنشطة اللعب الحر أو اللعب التلقائي مما يؤدي الى اندماج الأطفال معاً في لعب جماعي تعاوني وإلى تزايد مضطرد في التفاعل الاجتماعي الايجابي ( عادل خضر : ١٩٩٠ ، ١٩٩٥ : ١٠١).

### الفروق في المهارات الاجتماعية قبل وبعد البرنامج لدى مجموعة العزل

أولاً، اختبار صحة الفرض الثاني،

نص الفرض الثاني على أنه :

" توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في المجموعة التجريبية الثانية ( مجموعة العزل) قبل وبعد البرنامج - وتكون الفروق لصالح القياس البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية بصورتيه ( صورة الأم، وصورة المعلمة) لأطفال مجموعة العزل من المتخلفين عقلياً، كما تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon لحساب الفروق بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية في القياسين القبلي والبعدي. بالإضافة لذلك: فقد تمت مقارنة بروفيل المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة العزل قبل وبعد البرنامج من خلال التمثيل البياني لمتوسطات درجات المهارات الاجتماعية في القياسين.

وفيما يلي بيان ذلك .

جدول (٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المهارات الاجتماعية  
للأطفال المتخلفين عقليا في مجموعة العزل قبل وبعد البرنامج

البيان		القياس القبلي		القياس البعدي	
		ع	م	ع	م
المهارات الاجتماعية					
التفاعل الإجتماعي		١٠٠٠	٣٥٥٩	١٦٠٠٠	٢٦٦٧
الاستقلال الإجتماعي		٧٧٠٠	١٥٦٧	١١٠٠٠	٢١٢٨
التعاون الإجتماعي		٧١٠٠	٠٩٩٤	١٣٥٠٠	٢٣٦٩
الانضباط الذاتي		٧٣٠٠	٢٦٢٧	١٣٧٠٠	٢٢٣٤
المهارات اليبينشخصية		١٧٩٠٠	٣١٤٣	٢٧٤٠٠	٦١٨٦
مهارات تدبير الأمور والتصرف		١٢٩٠٠	٢٩٨٥	١٥٩٠٠	٢٥١٤
المهارات الاجتماعية المدرسية		١٣٥٠٠	٢٠٦٤	١٨٣٠٠	٢٦٦٩

يتضح من الجدول السابق أن :

- متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا في مجموعة العزل بعد تطبيق البرنامج كانت أعلى منها قبل البرنامج.

جدول (٥) نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق  
بين القياسين القبلي والبعدى لدى الأطفال المتخلفين عقليا في مجموعة العزل

المهارات	البيان	نوع القياس	توزيع الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z) ودالاتها
التفاعل الاجتماعي	قبلى بعدى	القيم الموجبة القيم السالبة التساوى	١٠ - -	١٠	٥٥٠ ٥٠٠	٥٥٠٠ ر	٢٨١٠ دالة عند ٠.١
الاستقلال الاجتماعي	قبلى بعدى	القيم الموجبة القيم السالبة التساوى	٨ ١ ١	٨	٥٥٠ ١٠٠	٤٤٠٠ ١	٢٥٧٤ دالة عند ٠.١
التعاون الاجتماعي	قبلى بعدى	القيم الموجبة القيم السالبة التساوى	١٠ - -	١٠	٥٥٠ ٥٠٠	٥٥٠٠ ٠	٢٨٢٣ دالة عند ٠.١
الانضباط الذاتى	قبلى بعدى	القيم الموجبة القيم السالبة التساوى	٩ - ١	٩	٥٠٠ ٥٠٠	٤٥٠ ر	٢٦٩٤ دالة عند ٠.١
المهارات الابداعية	قبلى بعدى	القيم الموجبة القيم السالبة التساوى	٩ ١ -	٩	٦٠٠ ١٠٠	٥٤٠ ١	٢٧٠٣ دالة عند ٠.١
مهارات تدبير الأمور والتصرف	قبلى بعدى	القيم الموجبة القيم السالبة التساوى	٧ ٣ -	٧	٦٢١ ٣٨٣	٤٣٠ ١١٥٠	١٦٢٣ غير دالة
المهارات الاجتماعية المدرسية	قبلى بعدى	القيم الموجبة القيم السالبة التساوى	٨ ٢	٨	٦١٩ ٢٧٥	٤٩٠٠ ٥٥٠	٢٢٤٥ دالة عند ٠.٥

يتضح من الجدول السابق :

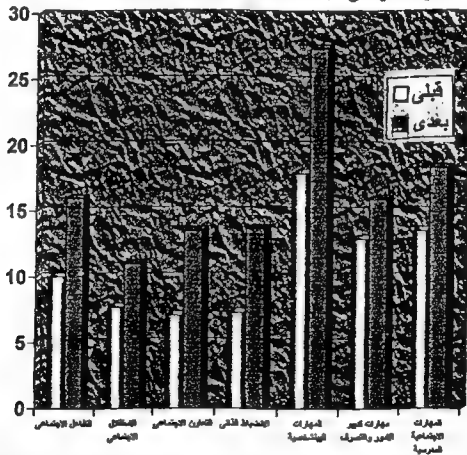
وجود فروق جوهرية في جميع المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين

عقلياً في مجموعة العزل بين القياسين القبلي والبعدي ماعدا مهارة تدبير الأمور والتصرف - ولقد كانت قيمة (Z) الخاصة بالمهارات الاجتماعية المدرسية دالة احصائياً عند مستوى ٠.٠٥. اما باقي المهارات الاجتماعية فقد كان تقيم (Z) دالة احصائيا عند مستوى ٠.٠١.

وحيث أن متوسطات المهارات الاجتماعية كانت أعلى منها في القياس البعدي - فهذا يدل على تحسن المهارات الاجتماعية بعد البرنامج التدريبي.

#### التمثيل البياني لنتائج الفرض الثاني:

يوضح شكل (٢) التمثيل البياني لمتوسطات درجات المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة العزل قبل وبعد البرنامج التدريبي على هذه المهارات.



يتضح من خلال التمثيل البياني لبروفيل المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا في مجموعة العزل في القياسين القبلي والبعدي زيادة متوسطات درجات المهارات الاجتماعية بعد البرنامج ، مما يدل على فعالية البرنامج .



## ثانياً، مناقشة نتائج الفرض الثانى،

أوضحت النتائج وجود فروق جوهرية دالة احصائيا فى جميع المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة العزل بين القياسين القبلى والبعدى - ماعدا مهارة تدبير الأمور والتصرف.

### وهذه النتائج تحقق صحة الفرض الثانى جزئياً.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت اليه الدراسات السابقة من أن الأطفال المتخلفين عقليا فى المؤسسات الايوائية تحسن مهاراتهم الاجتماعية عند دمجهم مع أطفال عاديين أو دمجهم فى المجتمع الخارجى ، وتحسن سلوكهم التكيفى وتوافقهم الشخصى والاجتماعى - من ذلك دراسة كالمان Kalman (١٩٨٧) ، رودن Rowden (١٩٩٠) ، هوايت White (١٩٩٠) كول وماير Cole & Meyer (١٩٩١) ، سيلنجتون Silington (١٩٩١) ، سنتر وكورى Center & Cury (١٩٩٣) ، هيمان ومرجليت Heman & Margalit (١٩٩٨) ، برامستون Bramston (١٩٩٨) ، ستانكليف Stancliffe (١٩٩٨) بالإضافة لذلك : فان هذه النتائج تتفق مع الدراسات التى أجريت على عينات من المتخلفين عقليا بهدف تنمية مهاراتهم الاجتماعية وسلوكهم التكيفى (التي سبق أن أوردتها الباحثة فى مناقشة نتائج الفرض الأول) والتى أسفرت فى معظمها عن فعالية البرامج التدريبية فى تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا بصرف النظر عن نوع الرعاية التى يتلقونها (دمج - أو عزل) .

وفى ضوء البرنامج المستخدم فى الدراسة الحالية فان الباحثة ترجع التحسن فى المهارات الاجتماعية لدى أطفال مجموعة العزل بعد البرنامج إلى ما احتوى عليه البرنامج من تدريبات فى مواقف تتيح الفرص لتنمية المهارات الاجتماعية وخاصة : التفاعل الاجتماعى ، والاستقلال، والتعاون ، والمشاركة ... وغيرها من

مهارات خلال جلسات البرنامج وأنشطته المصاحبة لكل جلسة من الجلسات .. فمثل هذه المهارات ساعدت على اكتساب الأطفال عادات ومهارات تعتبر أساسية وهامة للاعتماد على النفس والاستقلال فى الحياة اليومية والتي اكتسبوها عن طريق التدريب والممارسة ، وباستخدام فنيات النمذجة ، ولعب الانوار المختلفة، وتدعيم السلوك الايجابى، والحث والتلقين ، والتصحيح (التغذية الراجعة)... وما الى ذلك فربما انعكس ذلك على سلوكهم الاجتماعى مما جعلهم يشاركون بفاعلية فى علاقاتهم الاجتماعية مع زملائهم خارج أنشطة البرنامج .

وترجع الباحثة عدم تحسن مهارة تدبير الأمور والتصرف لدى أطفال هذه المجموعة نتيجة للعزلة الاجتماعية التى يعيشونها والتي تحرمهم من تصريف شئونهم الخاصة وتدبير امورهم ، وبالتالي فان هذه المهارة تحتاج إلى أنشطة اضافية أخرى وبرامج خاصة تركز على تنمية هذه المهارات ... وفى ذلك يرى فاروق صادق : (١٩٧٦: ٢٤٧) : أن الكثير من المتخلفين عقليا يأتون من بيئات منخفضة فى مستواها الاجتماعى والاقتصادى حيث تتكاثر ظروف سلبية متعددة لتحرم الطفل من خبرات اجتماعية لازمة لنموه وتكوينه الاجتماعى - ومن ثم : يكون المتخلف عقليا - بقدرته العقلية المحدودة - أقل قدرة على التكيف الاجتماعى والمواسة الاجتماعية ، وأقل قدرة على التصرف فى المواقف الاجتماعية.

#### **الفروق فى المهارات الاجتماعية بين مجموعة الدمج والمجموعة الضابطة بعد البرنامج**

**أولاً: اختبار صعبة الفرض الثالث:**

نص الفرض الثالث على أنه :

" توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة الدمج بعد البرنامج وأقرانهم من أطفال المجموعة الضابطة - وتكون الفروق لصالح مجموعة الدمج".

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية بصورتيه ( صورة الأم، وصورة المعلمة) للأطفال المتخلفين عقلياً بمجموعة الدمج والمجموعة الضابطة الأولى ، كما تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon، ومان - ويتنى Mann Whitney لحساب الفرق بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لكلا المجموعتين .

بالإضافة لذلك: فقد تمت مقارنة بروفيل المهارات الاجتماعية للمجموعتين (مجموعة الدمج، والمجموعة الضابطة) ، من خلال التمثيل البياني لمتوسطات درجات المهارات الاجتماعية لكلا المجموعتين  
وفيما يلي بيان ذلك .

جدول (٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المهارات الاجتماعية  
لأطفال مجموعة الدمج وأطفال المجموعة الضابطة بعد البرنامج

البيان		مجموعة الدمج		المجموعة الضابطة	
		م	ع	م	ع
التفاعل الإجتماعي		١٥٨٠٠	٢٨٦٠	١٠٠١٠٠	٤٠٦٨
الاستقلال الإجتماعي		١٢٢٠٠	٢٥٧٣	٨٢٠٠	١٩٢٢
التعاون الإجتماعي		١١٧٠٠	١٧٦٧	٦٧٠٠	٢٥٤١
الانضباط الذاتي		١١٩٠٠	٢٥١٤	٨٠٠٠	٣١٦٢
المهارات البينشخصية		٣٠٥٠٠	٤٠١	١٥٨٠٠	٣٤٥٨
مهارات تدبير الأمور والتصرف		١٧٠٠٠	٣٦٢١	١١٤٠٠	٣٧١٨
المهارات الاجتماعية المدرسية		١٨٨٠٠	٢٥٧٣	١١٥٠٠	٥٠١٧

يتضح من الجدول السابق أن

- متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا في مجموعة الدمج بعد تطبيق البرنامج كانت أعلى منها لدى الأطفال المتخلفين عقليا في المجموعة الضابطة .

جدول (٧) نتائج اختبار ويلكوكسون ومان ويتني لدلالة الفرق في المهارات الاجتماعية  
بين مجموعة الدمج والمجموعة الضابطة في القياس البعدي

المهارات	البيان	المجموعات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل U مان ويتني	معامل W ويلكوكسون	قيمة (Z) ودالتها
التفاعل الاجتماعي	تجريبية (١) 'نمج' ضابطة (١)	١٤ر١٥ ٦ر٨٥	١٤١٥٠ ٦٨٥٠	١٣ر٥٠ ٦٨ر٥٠	٦٨ر٥٠	٢ر٧٧١ دالة عند ٠.١	
الاستقلال الاجتماعي	تجريبية (١) 'نمج' ضابطة (١)	١٤ر٧٥ ٦ر٢٥	١٤٧٥٠ ٦٢٥٠	٧ر٥٠ ٦٢ر٥٠	٦٢ر٥٠	٣ر٢٢٩ دالة عند ٠.١	
التعاون الاجتماعي	تجريبية (١) 'نمج' ضابطة (١)	١٥ر٠٠ ٦ر٠٠	١٥٠٠٠ ٦٠٠٠	٥ر٠٠ ٦٠ر٠٠	٦ر٠٠	٣ر٤٢٨ دالة عند ٠.١	
الانضباط الذاتي	تجريبية (١) 'نمج' ضابطة (١)	١٣ر٨٠ ٧ر٢٠	١٣٨٠٠ ٧٢٠٠	١٧ر٠٠ ٧٢ر٠٠	٧٢ر٠٠	٢ر٥٠٧ دالة عند ٠.٥	
المهارات اليبينشخصية	تجريبية (١) 'نمج' ضابطة (١)	١٥ر٤٠ ٥ر٦٠	١٥٤٠٠ ٥٦٠٠	١ر٠٠ ٥٦ر٠٠	٥٦ر٠٠	٣ر٧١٤ دالة عند ٠.١	
مهارات تدبير الأمور والتصرف	تجريبية (١) 'نمج' ضابطة (١)	١٤ر٢٠ ٦ر٨٠	١٤٢٠٠ ٦٨٠٠	١٣ر٠٠ ٦٨ر٠٠	٦٨ر٠٠	٢ر٨٠٥ دالة عند ٠.١	
المهارات الاجتماعية المدرسية	تجريبية (١) 'نمج' ضابطة (١)	١٤ر٦٥ ٦ر٣٥	١٤٦٥٠ ٦٣٥٠	٨ر٥٠ ٦٣ر٥٠	٦٣ر٥٠	٣ر١٥٦ دالة عند ٠.١	

يتضح من الجدول السابق :

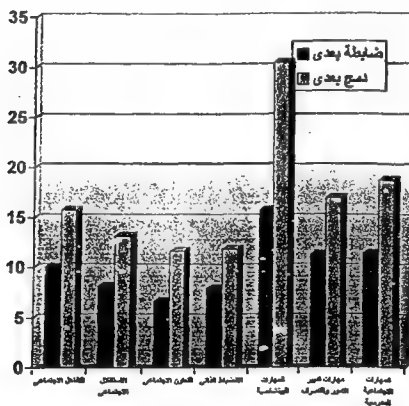
وجود فروق جوهرية في جميع المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين

عقلياً في مجموعة الدمج بعد البرنامج ودرجات أقرانهم في المجموعة الضابطة -

حيث كانت جميع قيم (Z) دالة عند مستوى ٠.٠١. ماعدا مهارة الانضباط الذاتى التى كانت دالة عند مستوى ٠.٠٠٥. وكانت الفروق لصالح مجموعة الدمج نظراً لارتفاع متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لديهم عن متوسطات أقرانهم فى المجموعة الضابطة ( وهذا يؤكد أيضاً فعالية البرنامج التدريبي لمهارات الاجتماعية لمجموعة الدمج) .

#### التمثيل البياني لنتائج الفرض الثالث:

يوضح شكل (٤) التمثيل البياني لمتوسطات درجات المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً فى مجموعة الدمج والمجموعة الضابطة بعد انتهاء البرنامج التدريبي لمجموعة الدمج على هذه المهارات.



يتضح من خلال التمثيل البياني لبروفيل المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً فى كل من مجموعة الدمج والمجموعة الضابطة تفوق متوسطات درجات أطفال مجموعة الدمج فى هذه المهارات.

## ثانياً، مناقشة نتائج الفرض الثالث،

توصلت النتائج الى وجود فروق جوهرية بين درجات جميع المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة الدمج بعد البرنامج ودرجات أقرانهم في المجموعة الضابطة - وكانت الفروق لصالح مجموعة الدمج. وهذه النتائج تحقق صحة الفرض الثالث.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت اليه الدراسات السابقة الخاصة بالدمج - والتي أشارت في مجملها الى تحسن المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً وتفاعلهم الاجتماعي مع أقرانهم العاديين خلال برامج الدمج ... ومن الدراسات التي قارنت أطفال متخلفين عقلياً مندمجين مع عاديين بأقران لهم غير مندمجين (كمجموعة ضابطة) دراسة بوتنام وآخرون Putnam et al (١٩٨٩)، كول وماير Cole & Meyer (١٩٩١)، نابوزوكا وروننج Nabuzoka & Ronning (١٩٩٧)، هيمان ومرجليت Heman & Margalit (١٩٩٨)، سير ستين وليفرت Siperstein & Leffert (١٩٩٧)، ماك كاب وآخرون Cab et al (١٩٩٩)، وأسفرت جميعها عن زيادة التفاعل الاجتماعي وتحسن المهارات الاجتماعية المختلفة والتي كان من بينها : معرفة المشاعر تجاه الآخرين والاستجابة الايجابية للآخرين ، وحل المشكلات الشخصية ، والمشاركة ، والتعاون مع الآخرين، وتنمية السلوك الاستقلالي، والقدرة على اتباع التعليمات، وتقبل النقد، والمبادأة ، والرد ، تحية الآخرين ، والاعتذار ، ومساعدة الآخرين... وما إلى ذلك التي أظهرت فروقا واضحة فيها بين أطفال الدمج وأقرانهم في المجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها برامج خاصة لتنمية هذه المهارات الاجتماعية

وترجع الباحثة التحسن في المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في الدمج إلى أن الاشتراك مع أطفال عاديين في تنفيذ أنشطة البرنامج وما يجدونه من تشجيع ومساعدة من أقرانهم العاديين والاشتراك معهم على قدم المساواة في أداء الأعمال التي يتطلبها البرنامج وتدعيم سلوكهم، فانهم قد استفادوا من الأطفال العاديين عند تقليد سلوكهم وقيامهم بأعمال مشتركة مما دعم مفهومهم عن ذاتهم - وظهر ذلك جلياً في نهاية البرنامج عندما كان الأطفال المتخلفين عقلياً

يسألون عن زملائهم العاديين الذين تنخروا ويفتقدونهم اذا غابوا.

وعلى ذلك : فان الدمج التربوي للطلاب المعوقين يقدم عدداً من الفرص التعليمية والنماذج الاجتماعية مما يساعد على حدوث نمو اجتماعي أكثر ملاءمة ، ويقلل من الوصم بالاعاقة والتصنيف الذي يصاحب برامج العزل .. وأنه حين توظف برامج التفاعل المناسبة داخل المدرسة فان الاطفال المعوقين والعاديين يستطيعون تعلم التفاعل والتواصل وتكوين الصداقات معاً ، ومساعدة بعضهم البعض ، وهذا يساعدهم على تنمية الفهم والاحترام والحساسية وتقبل الفروق الفردية بين الأفراد (ديان برادلي : ٢٠٠٠ ، ٢١).

#### **الفروق في المهارات الاجتماعية بين مجموعة العزل والمجموعة الضابطة بعد البرنامج أولاً، اختبار صحة الفرض الرابع:**

نص الفرض الرابع على أنه :

" توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة العزل بعد البرنامج وأقرانهم من أطفال المجموعة الضابطة - وتكون الفروق لصالح مجموعة العزل".

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية بصورتيه ( صورة الأم، وصورة المعلمة) للأطفال المتخلفين عقلياً بمجموعة العزل وأقرانهم في المجموعة الضابطة الثانية ، كما تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon ومان - ويتني Mann - Whitney لحساب الفروق بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لكلا المجموعتين .

بالإضافة لذلك، فقد تمت مقارنة بروفيل المهارات الاجتماعية للمجموعتين (مجموعة العزل، والمجموعة الضابطة) ، من خلال التمثيل البياني لمتوسطات درجات المهارات الاجتماعية لكلا المجموعتين وفيما يلي بيان ذلك .

جدول (٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المهارات الاجتماعية  
لأطفال مجموعة العزل وأطفال المجموعة الضابطة بعد البرنامج

المهارات الاجتماعية		مجموعة العزل		المجموعة الضابطة	
		م	ع	م	ع
التفاعل الإجتماعي	١٦ر٠٠	٢ر٦٦٧	١٠ر٧	٢ر٦٥٣	
الاستقلال الإجتماعي	١١ر٠٠	٢ر٨٢٨	٨ر٥	٢ر٢٧٣	
التعاون الإجتماعي	١٣ر٥٠	٢ر٣٦٩	٨ر٥	٢ر٣٦٩	
الانضباط الذاتي	١٣ر٧٠	٣ر٢٣٤	٨ر٤	٣ر٢٧٣	
المهارات البينشخصية	٢٧ر٤٠	٦ر١٨٦	١٥ر٢	٣ر٦٧٦	
مهارات تدبير الأمور والتصرف	١٥ر٩٠	٢ر٥١٤	١١ر١	٣ر٦٦٥	
المهارات الاجتماعية المدرسية	١٨ر٣٠	٢ر٦٦٩	٨ر٩	٣ر٢١٣	

يتضح من الجدول السابق أن :

- متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا في  
مجموعة العزل بعد تطبيق البرنامج كانت أعلى منها لدى الأطفال المتخلفين عقليا  
في المجموعة الضابطة.



جدول (٩) نتائج اختبار ويلكوسون ومان - ويتني للفروق في المهارات الاجتماعية  
بين مجموعة العزل والمجموعة الضابطة في القياس البعدي

البيان	المجموعات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل U مان ويتني	معامل W ويلكوسون	قيمة (Z) ودالاتها
التفاعل الاجتماعي	تجريبية (٢) عزل ضابطة (٢)	١٤ر٢ ٨ر٨	١٤٢ر٠ ٦٨ر٠	١٣ر٠	٦٨ر٠	٢ر٨١١ دالة عند ٠.٠١
الاستقلال الاجتماعي	تجريبية (٢) عزل ضابطة (٢)	١٣ر٢ ٧ر٨	١٣٢ر٠ ٧٨ر٠	٢٣ر٠	٧٨ر٠	٢ر٠٥٨ دالة عند ٠.٠٥
التعاون الاجتماعي	تجريبية (٢) عزل ضابطة (٢)	١٤ر٧٥ ٦ر٢٥	١٤٧ر٥ ٦٢ر٥	٧ر٥	٦٢ر٥	٢ر٢٣ دالة عند ٠.٠١
الانضباط الذاتي	تجريبية (٢) عزل ضابطة (٢)	١٤ر١٥ ٦ر٨٥	١٤١ر٥ ٦٨ر٥	١٣ر٥	٦٨ر٥	٢ر٧٨ دالة عند ٠.٠١
المهارات البيشخصية	تجريبية (٢) عزل ضابطة (٢)	١٥ر٠٥ ٩ر٥	١٥٠ر٥ ٥٩ر٥	٤ر٥	٥٩ر٥	٢ر٤٤٧ دالة عند ٠.٠١
مهارات تدبير الأمور والتصرف	تجريبية (٢) عزل ضابطة (٢)	١٣ر٩٥ ٧ر٠٥	١٣٩ر٥ ٧٠ر٥	١٥ر٥	٧ر٠	٢ر٦٣١ دالة عند ٠.٠١
المهارات الاجتماعية المدرسية	تجريبية (٢) عزل ضابطة (٢)	١٥ر٥ ٥ر٥	١٥٥ر٠ ٥٥ر٠	ر	٥٥ر٥	٢ر٧٩١ دالة عند ٠.٠١

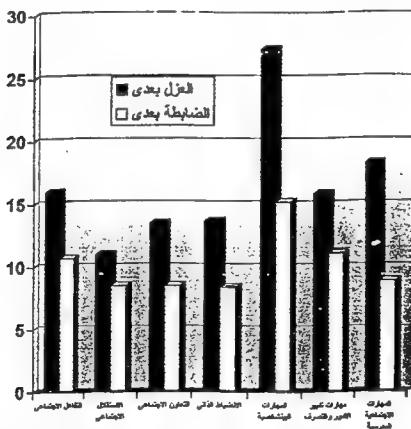
يتضح من الجدول السابق

وجود فروق جوهرية بين درجات جميع المهارات الاجتماعية لدى الأطفال  
المتخلفين عقلياً في مجموعة العزل بعد البرنامج ودرجات أقرانهم في المجموعة

الضابطة - حيث كانت جميع قيم (Z) دالة عند مستوى ٠.٠١ ماعدا مهارة الاستقلال الاجتماعي التي كانت قيمة (Z) فيها دالة عند مستوى ٠.٠٥ ، وكانت الفروق لصالح مجموعة العزل نظراً لارتفاع متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لديهم عند متوسطات أقرانهم في المجموعة الضابطة ( وهذا يؤكد أيضاً فعالية البرنامج التدريبي لمجموعة العزل) .

#### التمثيل البياني لنتائج الفرض الرابع:

يوضح شكل (٥) التمثيل البياني لمتوسطات درجات المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة العزل والمجموعة الضابطة بعد انتهاء البرنامج التدريبي لمجموعة العزل على هذه المهارات.



يتضح من خلال التمثيل البياني لبروفيل المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في كل من مجموعة العزل والمجموعة الضابطة تفوق متوسطات درجات أطفال مجموعة العزل في هذه المهارات.

## ثانياً، مناقشة نتائج الفرض الرابع:

توصلت النتائج الى وجود فروق جوهرية فى جميع درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة العزل بعد البرنامج ودرجات أقرانهم فى المجموعة الضابطة، وكانت الفروق لصالح مجموعة العزل.

### وهذه النتائج تحقق صحة الفرض الرابع

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت اليه الدراسات السابقة من فعالية البرامج التدريبية لتنمية المهارات الاجتماعية المقدمة للأطفال المتخلفين عقليا بصرف النظر عن نظام رعايتهم ( دمج أو عزل ) - فالبرامج التدريبية تؤتى ثمارها فى تحسين أداء المتخلفين عقليا القابلين للتعليم ، ومن ذلك : دراسة روجرز وآخرين . Rogers et al ( ١٩٨٠ ) التى استهدفت تنمية انماط التفاعل الاجتماعى للمتخلفين عقليا أثناء اللعب ، واستهدفت دراسة ميد وهاب Mead & Habd ( ١٩٨٤ ) التدريب على معرفة المشاعر تجاه الآخرين والاستجابة الايجابية للآخرين، وحل المشكلات الشخصية ، والمشاركة والتعاون مع الآخرين . وفى دراسة صالح هارون ( ١٩٨٥ ) ركز البرنامج على تنمية مهارات منزلية واجتماعية ومهارات حسابية ، وفى دراسة سارجنت Sargent ( ١٩٩٨ ) ركز البرنامج على تنمية المهارات الاجتماعية المرتبطة بالأداء فى البيئة المدرسية والمجتمع الخارجى ، وفى دراسة فاطمة وهب ( ١٩٨٩ ) تم تدريب على تنمية السلوك الاستقلالى، وركزت دراسة بوتنام وآخرون Putnam et al ( ١٩٨٩ ) على تنمية مهارات التفاعل الاجتماعى : اللعب مع الآخرين، شدة الصوت ، الرد على التحية، إلقاء الأسئلة ، وتناولت دراسة شيرمان وآخرين . Sherman et al ( ١٩٩٢ ) تنمية المهارات الاجتماعية الخاصة : باتباع التعليمات ، قبول النقد، حل الصراعات ... واهتمت دراسة ديبرا Debra بتنمية مهارات اجتماعية متعددة هى : المبادرة ، الرد ، الاحتفاظ باستمرار التفاعلات ، تحية الآخرين، والاعتذار عند الخطأ ، قبول اعتذارات الآخرين ، أخذ الدور فى اللعب، طلب المساعدة ، مساعدة الآخرين... وركزت دراسة جومبل Gumpel على مهارات التفاعل الاجتماعى . وتقبل القرن أثناء اللعب الحر.

وتناولت دراسة جولد شتين وآخرين . Goldstein et al (١٩٩٧) على استراتيجيات مبسطة لتسهيل التواصل الاجتماعي ... اما دراسة عابدة قاسم (١٩٩٧) فقد تناولت التدريب على عدة مهارات اجتماعية هي : التواصل، المسؤولية الاجتماعية ، التعاون، المشاركة ، الصداقة، العلاقات الاجتماعية ، وقت الفراغ ، استخدام موارد البيئة ، مهارات الحياة اليومية ..

هذا - ولقد تناول برنامج الدراسة الحالية تنمية مهارات اجتماعية متعددة من بين هذه المهارات : مهارة التعاون والمشاركة ، مهارة مساعدة الآخرين، مهارة تكوين الصداقات ، تبادل العطاء ، المسؤولية إزاء الأفعال والتصرفات ، الحفاظ على الملكية ، والنظام ، احترام العادات والتقاليد والعرف ، الى جانب مهارات التفاعل الاجتماعي : التحية ، الاعتذار، والشكر... الخ - ولعل هذه المهارات جميعها هامة في التفاعلات الاجتماعية اليومية . ولاغرو أن كان أطفال المجموعة التجريبية الثانية ( مجموعة العزل) الذين تلقوا تدريبات على البرنامج استمرت لمدة شهرين بمعدل ثلاث جلسات أسبوعيا مدة كل جلسة ٤٥ دقيقة على الأقل الى جانب أنشطة مصاحبة تشتمل على قص القصص ، والرسم ، والتلوين ، والرحلات ، والأناشيد والأغاني، والالعب الرياضية - لاشك أن هذه الأنشطة التي تضمنها البرنامج كان لها أبلغ الأثر في تحسين المهارات الاجتماعية لدى أطفال هذه العينة - وهذا ما لم يتحقق لأطفال المجموعة الضابطة الذين لم يشاركوا في البرنامج .

ومن المعلوم أن البرامج التربوية التأهيلية الخاصة بالمعوقين عقليا تهدف الى إعادة تربية الطفل بأساليب تربوية خاصة تمكنه من استثمار ذكائه المحدود وامكانياته المحدودة وقدراته الخاصة بأفضل الطرق الممكنة وإلى أقصى حدود ممكنة ، ومن ثم : فان البرنامج التربوي لابد وأن يساعد الطفل على التوافق النفسي والاجتماعي ويساعده على التكيف للمواقف المختلفة والاعتماد على النفس والثقة في النفس والرضا بالحالة التي يجد نفسه عليها، وذلك لأن مشكلة الطفل المعاق عقليا في أساسها مشكلة اجتماعية قبل أن تكون تعليمية ( محمد عبد المؤمن : ١٩٨٦ ، ١٦٥-١٦٦).

## الفروق في المهارات الاجتماعية بين مجموعتي الدمج والعزل بعد البرنامج أولاً: اختبار صحة الفرض الخامس،

نص الفرض الخامس على أنه :

"توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة الدمج وأقرانهم في مجموعة العزل بعد البرنامج - وتكون الفروق لصالح مجموعة الدمج".

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية بصورتيه ( صورة الأم، وصورة المعلمة) للأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة الدمج وأقرانهم في مجموعة العزل وذلك بعد انتهاء البرنامج التدريبي للمجموعتين كما تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon ومان ويتني لحساب الفروق بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لكلا المجموعتين في القياسين القبلي والبعدي.

بالإضافة لذلك: فقد تمت مقارنة بروفيل المهارات الاجتماعية للمجموعتين (مجموعة الدمج، ومجموعة العزل) ، من خلال التمثيل البياني لمتوسطات درجات المهارات الاجتماعية لكلا المجموعتين.

وفيما يلي بيان ذلك .

جدول ( ١٠ ) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المهارات الاجتماعية

لأطفال مجموعتي الدمج والعزل بعد البرنامج

مجموعة العزل		مجموعة الدمج		البيان المهارات الاجتماعية
ع	م	ع	م	
٢٦٦٧	١٦٠	٢٨٦٠	١٥٨٠	التفاعل الإجتماعى
٢٨٢٨	١١٠	٢٥٧٣	١٣٢٠	الاستقلال الإجتماعى
٢٣٦٩	١٣٥	١٧٦٧	١١٧٠	التعاون الإجتماعى
٣٢٣٤	١٣٧	٢٥١٤	١١٩٠	الانضباط الذاتى
٦١٨٦	٢٧٤	٥٤٠١	٣٠٥٠	المهارات البينشخصية
٢٥١٤	١٥٩	٣٦٢١	١٧٠٠	مهارات تدبير الأمور والتصرف
٢٦٦٩	١٨٣	٢٥٧٣	١٨٠٠	المهارات الاجتماعية المدرسية

يتضح من الجدول السابق أن :

- متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة الدمج أعلى منها لدى أقرانهم فى مجموعة العزل بعد البرنامج ، وإن كانت هذه المتوسطات متقاربة.

جدول (١١) نتائج اختبار ويلكوسون ومان - ويتني للفروق في المهارات الاجتماعية

بين مجموعتي الدمج والعزل في القياس البعدي

المهارات	البيان	المجموعات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل U مان ويتني	معامل W ويلكوسون	قيمة (Z) ودالاتها
التفاعل الاجتماعي	دمج	١٠ر٤	١٠٤ر٠	١٠٤ر٠ ١٠٦ر٠	٤٩ر٠	١٠٤ر٠	٧٦ر٠ غير دالة
	عزل	١٠ر٦	١٠٦ر٠				
الاستقلال الاجتماعي	دمج	١٢ر٨	١٢٨ر٠	١٢٨ر٠ ٨٢ر٠	٢٧ر٠	٨٢ر٠	٧٥٩ر١ غير دالة
	عزل	٨ر٢	٨٢ر٠				
التعاون الاجتماعي	دمج	٨١ر٥	٨١ر٥	١٢٨ر٥ ١٢٨ر٥	٢٦ر٥	٨١ر٥	٧٩٧ر١ غير دالة
	عزل	١٢٨ر٥	١٢٨ر٥				
الانضباط الذاتي	دمج	٨ر٤٥	٨٤ر٥	١٢٥ر٥ ١٢٥ر٥	٢٩ر٥	٨٤ر٥	٥٥٩ر١ غير دالة
	عزل	١٢٥ر٥	١٢٥ر٥				
المهارات الشخصية	دمج	١٢ر٠	١٢ر٠	٩٠ر٠ ٩٠ر٠	٣٥ر٠	٩٠ر٠	١٣٩ر١ غير دالة
	عزل	٩ر٠	٩٠ر٠				
مهارات تدبير الأمور والتصرف	دمج	١١ر٤	١١٤ر٠	٩٦ر٠ ٩٦ر٠	٤١ر٠	٩٦ر٠	٦٨٦ر٠ غير دالة
	عزل	٩ر٦	٩٦ر٠				
المهارات الاجتماعية المدرسية	دمج	١١ر٢٥	١١٢ر٥	٩٧ر٥ ٩٧ر٥	٤٢ر٥	٩٧ر٥	٧٢ر٠ غير دالة
	عزل	٩٧ر٥	٩٧ر٥				

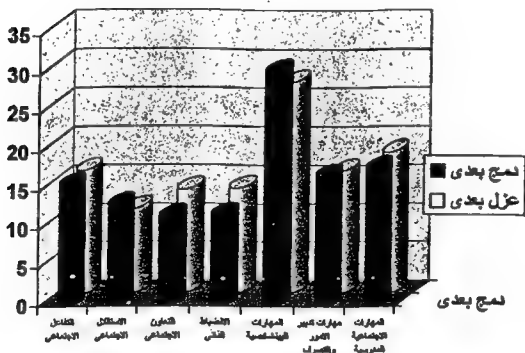
يتضح من الجدول السابق :

عدم وجود فروق جوهرية بين مجموعتي الدمج والعزل في القياس البعدي

للمهارات الاجتماعية ، حيث كانت جميع قيم (Z) غيردالة احصائيا .. مما يدل على أن كلتا المجموعتين قد استفاد أفرادهما من فعاليات البرنامج التدريبي على المهارات الاجتماعية .

#### التمثيل البياني لتأثير الفرض الخامس،

يوضح شكل (٦) التمثيل البياني لمتوسطات درجات المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعتي الدمج والعزل بعد انتهاء البرنامج التدريبي على هذه المهارات.



يتضح من خلال التمثيل البياني لبروقيل المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا في كل من مجموعتي الدمج والعزل - تقارب درجات المجموعتين في هذه المهارات ، مما يدل على وضوح فعالية البرنامج في تحسين المهارات الاجتماعية لكلا المجموعتين بصرف النظر عن نظام رعاية المتخلفين عقلياً.



## ثانياً : مناقشة نتائج الفرض الخامس :

أوضحت النتائج : عدم وجود فروق جوهرية في جميع المهارات الاجتماعية بين مجموعتي الدمج والعزل من الأطفال المتخلفين عقليا في القياس الهعدي .

### وهذه النتائج لا تحقق صحة الفرض الخامس .

ولاتفق نتائج الفرض مع ما توصلت اليه الدراسات السابقة التي قارنت بين مجموعتي الدمج والعزل مثل: دراسة كالمان Kalman (١٩٨٧) التي أوضحت أن الأطفال الذين نقلوا الى الإقامة المجتمعية من المؤسسات قد أظهروا مهارات اجتماعية أفضل وزيادة في السلوك التكيفي والتعاون في أداء المهام عن الأطفال الذين بقوا داخل المؤسسات، على الرغم من أن هذه الدراسة لم توضح ما اذا كانت المجموعة التي في داخل المؤسسات قد طبق عليها برنامج تنموي أم لا ..

كما لا تتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة كول وماير Cole & Meyer (١٩٩١) التي قامت بتقييم الدمج الاجتماعي مقابل العزل المدرسي ووضحت ان الأطفال المندمجين كانوا أفضل في مهارات استخدام الوقت، والتفاعل الاجتماعي والمهارات التكيفية النمائية .

وأشارت دراسة سنتر وكوري Center & Curry (١٩٩٢) الى وجود فروق بين أطفال مجموعتي الدمج والفصول الخاصة المنعزلة حيث تحسن طلاب الدمج في درجات الفهم اللفظي، واللغة الاستقبالية ، والمهارات الاجتماعية .

كذلك فان دراسة هيمان ومرجليت Heman & Margalit (١٩٩٨) قد أشارت الى أن الأطفال المعاقين عقليا في فصول الدمج كانوا أقل إحساساً بالوحدة والاكتئاب من الأطفال المشابهين لهم في مدارس التربية الخاصة.

وأوضحت دراسة ماك كاب وآخرين Mac Cabe et al (١٩٩٩) الى وجود فروق بين مجموعتي العزل والدمج في الأداء اللغوي واستخدام اللغة والتفاعل مع الأقران - حيث كانت مجموعة الدمج أكثر فعالية في اللعب الادائي .. ولم تجد الدراسة فروقاً بين المجموعتين في المستوى المعرفي.

هذا - ولقد كان من المتوقع فى الدراسة الحالية أن يزداد تحسن المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة الدمج عن أقرانهم فى مجموعة العزل - فإذا كانت أنشطة البرنامج لها فاعلية على كلا المجموعتين ، فإنه يزداد على ذلك بالنسبة لمجموعة الدمج أنهم يتاح لهم فرصاً أكبر فى التفاعل الاجتماعى مع مجتمع العاديين ، وهو ما يتاح لمجموعة العزل.

غير أن الباحثة تفسر عدم وجود فروق بين مجموعتى الدمج والعزل بالرجوع الى طبيعة كلا النظامين فى ضوء الدراسة الحالية:

- فإذا كان الطفل فى بيئة العزل يعيش فى داخل المعهد حياة روتينية فى القسم الداخلى محروماً من التفاعل مع مجتمع العاديين طوال الاسبوع اللهم الا من اجازة اخرا الاسبوع التى يتاح له فيها لأهله ونويه أخذه الى خارج المعهد.

- فأننا اذا نظرنا الى نظام الدمج المعمول به فى مصر وهو نظام الفصول الملحقه - فقد لمست الباحث أن هذا النظام شبيه تماما بنظام العزل مع استثناء أن الفصل فى مدرسة عادية والطفل يرجع الى منزلة بعد انتهاء اليوم الدراسى، أما المناخ فى داخل هذه الفصول فهو شبيه بنظام المدارس الخاصة ( التربية الفكرية) حيث يوجد انفصال تام بين الأطفال المتخلفين عقلياً والأطفال العاديين فكل منهم طابور الصباح المستقل عن الآخر ، وفسحة خاصة لنوى الاحتياجات الخاصة ، ولايسمح للعاديين والمعاقين بالتواجد معا فى حصص الأنشطة - حتى التربية الرياضية لاتمارس فى فناء المدرسة فى وجود الأطفال العاديين - ولذلك ولا عجب أن جاءت نتائج أطفال مجموعة الدمج مشابهة لأطفال مجموعة العزل بعد البرنامج وعدم وجود فروق بينهما بعد البرنامج - فالتأثير هنا لفعاليات البرنامج أكثر من نظام الدمج نفسه حيث لم يستمر البرنامج سوى شهرين فقط وهى مدة تطبيق البرنامج.

الفروق في المهارات الاجتماعية لدى مجموعتي الدمج والعزل

بعد البرنامج وبعد مرور شهرين من المتابعة

أولاً، اختبار صحة الفرض السادس،

نص الفرض السادس على أنه :

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا في مجموعتي الدمج والعزل بعد انتهاء البرنامج مباشرة، ومتوسطات درجاتهم بعد مرور شهرين من المتابعة ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية بصورتيه للأطفال المتخلفين عقليا في المجموعتين التجريبيتين ( مجموعتي الدمج والعزل) بعد انتهاء البرنامج التدريبي لكلا المجموعتين ، كما تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد المقياس لنفس المجموعتين بعد مرور شهرين من توقف البرنامج (فترة المتابعة) .. وتم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon واختبار مان - ويتني Mann - Whitney لحساب الفروق بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية لكل مجموعة من المجموعتين على حدة في القياسين البعدي والتتبعي .

بالإضافة لذلك : فقد تمت مقارنة بروفيل المهارات الاجتماعية لكل مجموعة في القياسين البعدي والتتبعي ، من خلال التمثيل البياني لمتوسطات درجات المهارات الاجتماعية لكل مجموعة على حدة .

وفيما يلي بيان ذلك .

جدول (١٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعتي الدمج والعزل

في القياسين البعدي والتتبعي في درجات المهارات الاجتماعية

البيان المهارات الاجتماعية		مجموعة الدمج				مجموعة العزل			
		القياس البعدي		القياس التتبعي		القياس البعدي		القياس التتبعي	
		ع	م	ع	م	ع	م	ع	م
	التفاعل الإجتماعي	١٥٨٠٠	٢٨٦٠	١٦٨١٠٠	٢٣١٥	١٦٠٠٠	٢٦٦٧	١١٧٠٠	٢٩٧٤
	الاستقلال الإجتماعي	١٣٢٠٠	٢٥٧٣	١٢٥٠٠	٢٣٢١	١١٠٠٠	٢٨٢٨	٨٢٠٠	١٥٧٨
	التعاون الإجتماعي	١١٧٠٠	١٧٦٧	١١٣٠٠	٢٦٢٧	١٣٥٠٠	٢٣٦٩	١٠٠١٠	٤٣٢١
	الانضباط الذاتي	١١٩٠٠	٢٥١٤	١١٧٠٠	١٧٦٧	١٣٧٠٠	٢٢٣٤	١١٥٠٠	٢٣٠٨
	المهارات الشخصية	٣٠٥٠٠	٤٨٠١	٣٠٠٠٠	٤٩٦٧	٢٧٤٠٠	٦١٨٦	١٦٩٠٠	٢٦٠١
	مهارات تدبير الأمور	١٧٠٠٠	٢٦٢١	١٧٢٠٠	٣١٢٠	١٥٩٠٠	٢٥١٤	١٣٢٠٠	٢٦١٦
	المهارات المدرسية	١٨٨٠٠	٢٥٧٣	١٨٢٠٠	٢٣٠٠	١٨٣٠٠	٢٦٦٩	١٢٧٠٠	٢٣٢٧

يتضح من الجدول السابق أنه :

- بالنسبة للمجموعة الدمج : تتقارب معظم متوسطات درجات المهارات الاجتماعية بين القياسين البعدي والتتبعي ( بعد مرور شهرين من توقف البرنامج )
- بالنسبة لمجموعة العزل : فان متوسطات درجات المهارات الاجتماعية في القياس البعدي أعلى منها في القياس التتبعي .

**جدول (١٢) نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق  
بين القياسين البعدي والتبني لمجموعتي الدمج والعزل المتخلفين عقلياً**

البيان	نوع	مجموعة الدمج				مجموعة العزل			
		البيان	المهارات الاجتماعية	مجموع قيمة (Z)	متوسط	ن	توزيع	مجموع قيمة (Z)	مجموع قيمة (Z)
التفاعل الاجتماعي	بعدي	القيم الموجبة	٤	٨٨٠	٢٢٠٥	١٩٩٠	١٩٩٠	٨٠٠	١٩٩٠
	تتبني	القيم السالبة	٦	٢١٠٥	٢١٠٥	٢١٠٥	٢١٠٥	٨٠٠	٢١٠٥
	التساوي		-						
الاستقلال الاجتماعي	بعدي	القيم الموجبة	٦	٨٥٨	٢٢٠٥	١٩٩٠	١٩٩٠	٨٠٠	١٩٩٠
	تتبني	القيم السالبة	٤	٢٢٨٠	٢١٠٥	٢١٠٥	٢١٠٥	٨٠٠	٢١٠٥
	التساوي		-						
التعاون الاجتماعي	بعدي	القيم الموجبة	٦	١٠٠٠	٢١٠٥	١٩٩٠	١٩٩٠	٨٠٠	١٩٩٠
	تتبني	القيم السالبة	٤	٢١٠٥	٢١٠٥	٢١٠٥	٢١٠٥	٨٠٠	٢١٠٥
	التساوي		-						
الانضباط الذاتي	بعدي	القيم الموجبة	٥	١٠٠٠	٢١٠٥	١٩٩٠	١٩٩٠	٨٠٠	١٩٩٠
	تتبني	القيم السالبة	١	٢١٠٥	٢١٠٥	٢١٠٥	٢١٠٥	٨٠٠	٢١٠٥
	التساوي		-						
المهارات الشخصية	بعدي	القيم الموجبة	٥	١٠٠٠	٢١٠٥	١٩٩٠	١٩٩٠	٨٠٠	١٩٩٠
	تتبني	القيم السالبة	٥	٢١٠٥	٢١٠٥	٢١٠٥	٢١٠٥	٨٠٠	٢١٠٥
	التساوي		-						
مهارات تدبير الأمور والتصرف	بعدي	القيم الموجبة	٤	١٠٠٠	٢١٠٥	١٩٩٠	١٩٩٠	٨٠٠	١٩٩٠
	تتبني	القيم السالبة	٦	٢١٠٥	٢١٠٥	٢١٠٥	٢١٠٥	٨٠٠	٢١٠٥
	التساوي		-						
المهارات الاجتماعية المدرسية	بعدي	القيم الموجبة	٦	١٠٠٠	٢١٠٥	١٩٩٠	١٩٩٠	٨٠٠	١٩٩٠
	تتبني	القيم السالبة	٤	٢١٠٥	٢١٠٥	٢١٠٥	٢١٠٥	٨٠٠	٢١٠٥
	التساوي		-						

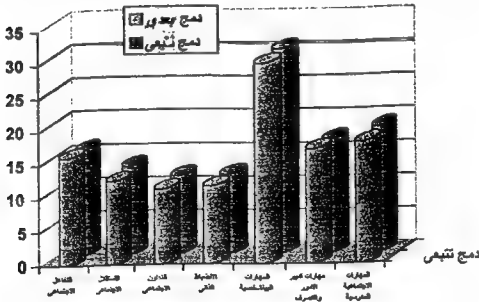
يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- عدم وجود فروق جوهرية فى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة الدمج بين القياسين البعدي والتتبعي - حيث كانت جميع قيم (Z) غير دالة احصائياً.

- وجود فروق جوهرية فى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة العزل بين القياسين البعدي والتتبعي - حيث كانت قيم (Z) دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١, ٠,٠٥. أما مهارة الانضباط الذاتى فقد كانت قيمة (Z) غير دالة احصائياً. وحيث أن متوسطات درجات القياس التتبعي أقل منها فى القياس البعدي فهذا يدل على تفهقر مستوى المهارات الاجتماعية لدى أطفال مجموعة العزل بعد مرور شهرين من توقف البرنامج.

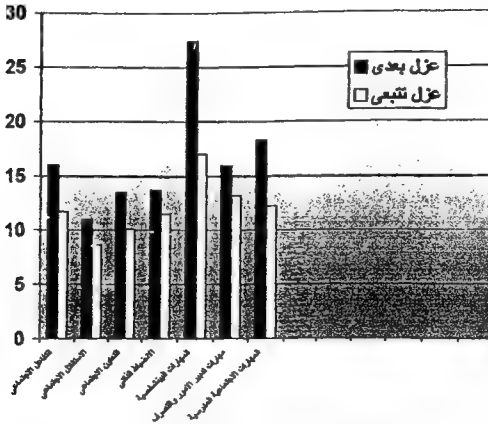
**التمثيل البياني لنتائج الفرض السادس:**

يوضح شكل (٧) التمثيل البياني لمتوسطات درجات المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة الدمج بعد انتهاء البرنامج التدريبي على هذه المهارات ، ومتوسطات درجاتهم فى القياس التتبعي ( بعد مرور شهرين من توقف البرنامج).



يتضح من خلال التمثيل البياني لبروفيل المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة الدمج تقارب درجات القياسين البعدي والتتبعي ، مما يدل على استمرار فعالية البرنامج التدريبي على هذه المهارات بعد مرور شهرين من توقفه .

ويوضح شكل (٨) التمثيل البياني لمتوسطات درجات المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقليا في مجموعة العزل بعد انتهاء البرنامج التدريبي على هذه المهارات ، ومتوسطات درجاتهم في القياس التتبعي ( بعد مرور شهرين من توقف البرنامج).



يتضح من خلال التمثيل البياني لبروفيل المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا في مجموعة العزل انخفاض متوسطات درجات القياس التتبعي عن متوسطات درجات القياس البعدي .. مما يدل على عدم استمرارية فعالية البرنامج بعد توقفه ( بعد مرور شهرين من المتابعة).

#### ثانياً: مناقشة نتائج الفرض السادس:

أوضحت النتائج : عدم وجود فروق جوهرية في المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا في مجموعة الدمج بين القياسين البعدي والتتبعي.

وجود فروق جوهرية في المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة العزل بين القياسين البعدي والتتبعي في جميع المهارات الاجتماعية

ماعدًا مهارة الانضباط الذاتي - وكانت الفروق لصالح القياس البعدي ... وهذا يدل على تراجع وتقهقر مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا في مجموعة العزل بعد مرور شهرين من توقف البرنامج.

١٠ هذه النتائج تحلق صحة الفرض السادس جزئياً فيما يتعلق بمجموعة الدمج فقط، وتتفق نتائج الفرض مع الدراسات السابقة فيما يتعلق بمجموعة الدمج من استمرار فعالية برامج تنمية المهارات الاجتماعية بعد توقفها في تأثيرها على الأطفال المتخلفين عقلياً الذين يتعرضون لها أو استمرار التحسن والتقدم فيها وبقاء تأثيرها لفترة طويلة ومن هذه الدراسات دراسة كول وماير Cole & Meyer (١٩٩١) التي وجدت أن الأطفال المندمجين يتقدمون في الكفاءة الاجتماعية خلال فترة المتابعة في حين يبتكس المنعزلون.

- دراسة ديبرا واخرين Debra et al (١٩٩٢) التي وجدت أن الأطفال التوحديين قد احتفظوا بنتائج التدريب على المهارات الاجتماعية أثناء فترة المتابعة.

ودراسة فيوليت فؤاد (١٩٩٢) ودراسة صفاء هنداوى (١٩٩٣) اللتان اظهرتا تحسناً في جوانب السلوك التوافقي خلال فترة المتابعة ، وأظهرت دراسة جوميل Gumpel (١٩٩٤) استمرارية النتائج الايجابية في التفاعل مع الاقران خلال فترة المتابعة. ولم تجد دراسة كورمانى Cormany (١٩٩٤) أى فروق بين القياسين البعدي والتتبعى وأوضحت دراسة لونجون Longon (١٩٩٥) وجود تعميم للمهارات المكتسبة في فترة المتابعة راجع إلى تأثير التعميم المؤجل . وأيضاً دراسة أورلى وجلين O'Reilly & Glynn (١٩٩٥) التي أوضحت عدم وجود فروق في الكفاءة الاجتماعية لدى المشاركين في البرنامج التدريبي بعد انتهائه وبعد فترة من التتبع لمدة ستة أسابيع، كما توصلت دراسة أميره بخش (١٩٩٧) الى نفس النتيجة وهى عدم وجود فروق في المهارات الاجتماعية والنشاط الزائد بين القياسين البعدي والقياس التتبعى بعد مرور شهرين من توقف البرنامج وتوصلت



دراسات مكماهون وآخرين (Mc- Mahon et al ١٩٩٦) وجولدشتين وآخرون Goldstein,et al (١٩٩٧) الى وجود أثر واضح لتعميم التفاعلات الاجتماعية المكتسبة عبر مواقف الحياة اليومية بعد توقف البرنامج.

أما بالنسبة للنتيجة الثانية لهذا الغرض والتي أظهرت تدهوراً وانتكاسه في المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة العزل بعد مرور شهرين من توقف البرنامج ( في القياس التتبعي) .. فان هذه النتائج تتفق مع ما توصلت اليه دراسات مارويل Marwell (١٩٩٠) التي وجدت أن الطلاب المندمجين كانوا ناجحين بدرجة أكبر في احراز أهداف البرنامج أكثر مما فعل الطلاب المساوون لهم في الفصول التقليدية (المنعزلة) - وتوصلت دراسة كول وماير Cole & Meyer (١٩٩١) الى أن مجموعة الدمج قد أحرزت تقدماً في الكفاءة الاجتماعية في حين انتكست مجموعة المنعزلين .

وترى الباحثة : ان استمرار فعالية برنامج تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة الدمج وانتكاسه مجموعة العزل في مستوى المهارات الاجتماعية التي تم التدريب عليها يرجع الى ان مجموعة الدمج مع الأطفال العاديين قد استفادت من فعاليات وانشطة البرنامج واستطاعت توظيف وتعميم المهارات الاجتماعية التي تم اكتسابها في البرنامج في حياتهم اليومية ... ومن هنا : يشير كمال مرسى (١٩٩٦ ٢٨٥) الى " أهمية البرامج المنظمة لتدريب المتخلفين عقلياً على مهارات آداب الحديث والانصات واحترام الكبير والعطف على الصغير - ومهارات ضبط النفس عند الغضب حتى تكون رنود أفعالهم في التفاعل الاجتماعي جيده ومناسبة للموقف ويستطيعون التعامل مع الأهل والزلاء والاصدقاء والجيران بصورة مقبولة".

وعلى ذلك فان استمرار تأثيرات البرنامج بعد توقفه دليل على قدرة الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة الدمج تعميم المهارات التي اكتسبوها في البرنامج على مواقف الحياة اليومية

ومن ناحية أخرى : فإن انتكاس الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة العزل وتأخر المهارات الاجتماعية ( في القياس التتبعي) بعد أن كانت قد تحسنت في القياس البعدي - فقد يرجع ذلك الى أن أطفال مجموعة العزل قد خبروا خلال فترة تطبيق البرنامج تدعيمات اجتماعيا ومراعاة خصائصهم وظروفهم في انجاز مهام البرنامج ومساعدتهم في اكتساب المهارات من خلال : النمذجة ، والتدعيم ، والتغذية الراجعة التصحيحية بدون إشعار الطفل بالفشل أو تعريضه للإحباط .. في حين أنه بعد توقف البرنامج عاد الأطفال الى ممارسة حياتهم العادية في معهد التربية الفكرية بأنشطته الروتينية اليومية وانتهائه بالسكن الداخلي طوال الأسبوع، مع قلة المهارات التي يتدرب عليها الأطفال ، وكثيراً ما يتعرض الطفل للفشل والاحباط في الفصل وفي المواقف المدرسية الأخرى فعندما لا يستطيع الطفل اداء ما يطلب اليه من مهارات أكاديمية يكون مادة للتهكم والسخرية والعقاب من المعلمين أو يتعرض للتوبيخ والتأنيب نتيجة لخطأ ارتكبه - ومن ثم فلامعجب ان تنحدر مهاراتهم الاجتماعية بعد توقف اجراءات البرنامج لتعود الى ما كانت عليه قبل البرنامج.

ومن ناحية ثالثة : ترى الباحثة أن عدم وجود فروق جوهرية في الانضباط الذاتي لدى أطفال مجموعة العزل بين القياسين البعدي والتتبعي - فمرجع ذلك ان الأطفال عند تعريضهم للبرنامج قد استفادوا من التدريبات الخاصة بالطاعة ، والاعتذار عند الخطأ ، والمحافظة على النظام والحفاظ على الملكية سواء كانت ملكية شخصية أو ملكية عامة ... وما الى ذلك من أمور تركت بصماتها في سلوك هؤلاء الأطفال بعد مرور شهرين من توقف البرنامج .

## الفصل الثامن

### الدمج وخفض الاضطرابات السلوكية لدى المتخلفين عقليا

- مقدمة.
- الفروق في الاضطرابات السلوكية قبل وبعد البرنامج لدى مجموعة الدمج.
- الفروق في الاضطرابات السلوكية قبل وبعد البرنامج لدى مجموعة العزل.
- الفروق في الاضطرابات السلوكية بين مجموعتي الدمج والعزل بعد البرنامج.
- الفروق في الاضطرابات السلوكية لدى مجموعتي الدمج والعزل بعد البرنامج وبعد مرور شهرين من المتابعة.



## مقدمة:

يتناول هذا الفصل اختبار فروض الدراسة التي تتعلق بمدى فعالية نظامي الدمج والعزل في خفض الاضطرابات السلوكية، وذلك بعد تطبيق البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية لتنمية المهارات الاجتماعية ، واختبار مدى استمرار فعالية هذا البرنامج بعد توقفه - وفيما يلي بيان ذلك .

### الفروق في الاضطرابات السلوكية قبل وبعد البرنامج لدى مجموعة الدمج

#### أولاً: اختبار صحة الفرض السابع:

نص الفرض السابع على أنه :

" توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقليا في مجموعة الدمج قبل وبعد البرنامج - وتكون الفروق لصالح القياس البعدي (بانخفاض متوسطات هذه الاضطرابات)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد الجزء الثاني من مقياس السلوك التكيفي الخاص بالانحرافات السلوكية لأطفال مجموعة الدمج المتخلفين عقليا، كما استخدم اختبار ويلكوكسون Wilcoxon لحساب الفروق بين متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لأطفال المجموعتين في القياسين القبلي والبعدي.

بالإضافة لذلك: فقد تمت مقارنة بروفيل الاضطرابات السلوكية للأطفال المتخلفين عقليا بمجموعة الدمج قبل وبعد البرنامج من خلال التمثيل البياني لمتوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لديهم في القياسين.

وفيما يلي بيان ذلك .

جدول (١٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الاضطرابات السلوكية

للأطفال المتخلفين عقليا في مجموعة الدمج قبل وبعد البرنامج

البيان		القياس القبلي		القياس البعدي	
		ع	م	ع	م
السلوك المدمر العنيف	٢٧ر٥	٧ر٩٤٨	١٦ر٨	٤ر٤١٧	
السلوك المضاد للمجتمع	٢٦ر٤	٥ر١٦٨	١٧ر٤	٤ر٢٤٨	
سلوك التمرد والعصيان	٢٢ر٢	٥ر٧٣١	١٣ر٣	٣ر٠٢٠	
سلوك لا يوثق به	٧ر٦	٣ر٠٦٢	٥ر٥	٢ر٣٠٨	
الانسحاب	١٣ر٠	٣ر٠٥٥	٦ر٩	١ر٦٦٣	
السلوك النمطي والزمات	٩ر٦	٥ر٠١٦	٤ر٨	١ر٨٧٤	
السلوك الاجتماعي غير المناسب	٤ر٦	١ر٦٤٧	١ر٦	٠ر٨٤٣	
عادات صوتية غير مقبولة	٤ر٩	٢ر٠٧٩	٢ر٠	١ر٢٤٧	
عادات غير مقبولة أو شاذة	١٦ر١	٥ر٥٤٧	٨ر٣	٤ر٢٩٦	
سلوك يؤذي النفس	٤ر٥	٢ر٤٦١	١ر٢	١ر٨١٤	
الميل للحركة الزائدة	٤ر٤	٢ر٣٦٦	١ر٨	١ر٣٩٨	
السلوك الشاذ جنسياً	٢ر٢	٢ر٨٢١	٠ر٣	٠ر٤٨٣	
الانحرافات النفسية والانفعالية	٢٢ر٩	٣ر١٦٥	١٠ر٥	٢ر٨٠٠	
استعمال الأدوية	١ر٤	١ر٣٥	٠ر٦	٠ر٨٤٣	

يتضح من الجدول السابق أن :

- جميع متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية قد انخفضت لدى الأطفال المتخلفين عقليا في مجموعة الدمج في القياس البعدي عما كانت عليه في القياس القبلي .

جدول (١٥) نتائج اختبار ويلكسون لدلالة الفروق في الاضطرابات السلوكية بين القياسين القبلي والبعدي لدى الأطفال المتخلفين عقليا في مجموعة الدمج

البيان الاضطرابات	نوع القياس	توزيع الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z) ودلالاتها
السلوك المدمر العنيف	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	- ١٠ -	٠.٠٠ ٥.٥٠	٥.٠٠ ٥٥.٠٠	٢.٨٠٥ دالة عند ٠.٠١
السلوك المضاد للمجتمع	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	- ١٠ -	٠.٠٠ ٥.٥٠	٠.٠٠ ٥٥.٠٠	٢.٨٢ دالة عند ٠.٠١
سلوك التمرد والعصيان	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	- ١٠ -	٠.٠٠ ٥.٥٠	٠.٠٠ ٥٥.٠٠	٢.٨٠٧ دالة عند ٠.٠١
سلوك لا يوثق به	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	٢ ٨ -	٥.٢٥ ٥.٦٠	١٠.٥٠ ٤٤.٥٠	١.٧٤ غير دالة
الانسحاب	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	- - -	٠.٠٠ ٥.٥٠	٠.٠٠ ٥٥.٠٠	٢.٨٠٩ دالة عند ٠.٠١
السلوك النمطي واللزمات	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	- ١٠ -	٠.٠٠ ٥.٥٠	٠.٠٠ ٥٥.٠٠	٢.٨٤٢ دالة عند ٠.٠١
السلوك الاجتماعي غير المناسب	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	- ١٠ -	٠.٠٠ ٥.٥٠	٠.٠٠ ٥٥.٠٠	٢.٨٣١ دالة عند ٠.٠١
عادات صوتية غير مقبولة	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	- ٩ ١	٠.٠٠ ٥.٥٠	٠.٠٠ ٤٥.٠٠	٢.١٧٧ دالة عند ٠.٠١

تابع / ... جدول (١٥) نتائج اختبار ويلكوسون لدلالة الفروق في الاضطرابات السلوكية  
بين القياسين القبلي والبعدي لدى الأطفال المتخلفين عقليا في مجموعة الدمج

البيان الاضطرابات	نوع القياس	توزيع الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z) ودالاتها
عادات غير مقبولة او شاذة	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	١ ٩ -	١٥٠ ٥٩٤ ٥٣٥٠	١٥٠ ٥٣٥٠	٢٦٥٩ دالة عند ٠.٠١
سلوك يؤذي النفس	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	- ١٠ -	٠.٠٠ ٥٥٠ ٥٥٠	٠.٠٠ ٥٥٠	٢٨٢ دالة عند ٠.٠١
الميل للحركة الزائدة	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	- ٩ ١	٠.٠٠ ٥٠٠ ٥٠٠	٠.٠٠ ٤٥٠	٢٦٨٠ دالة عند ٠.٠١
السلوك الشاذ جنسيا	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	١ ٥ ٤	١٥٠ ٣٩٠ ١٩٥٠	١٥٠ ١٩٥٠	١٨٩٧ غير دالة
الانحرافات النفسية والانفعالية	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	١ ٩ -	١٠٠ ٦٠٠ ١٠٠	١٠٠ ٥٤٠	٢٧٠٣ دالة عند ٠.٠١
استعمال الأدوية	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	- ٦ ٤	٠.٠٠ ٣٥٠ ٣٥٠	٠.٠٠ ٢١٠	٢٢٧ دالة عند ٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق :

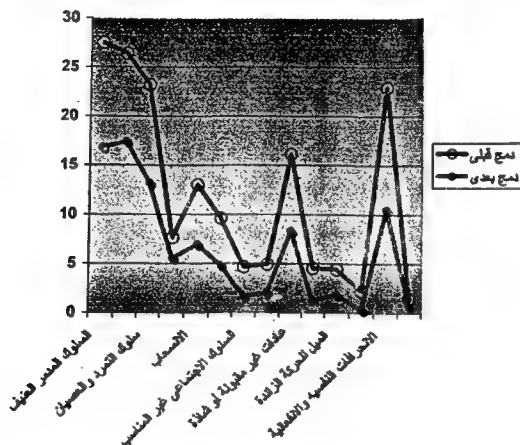
جود فروق جوهرية بين القياسين القبلي والبعدي للإضطرابات السلوكية لدى  
الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة الدمج حيث كانت جميع قيم (Z) دالة  
احصائياً فيما عدا " سلوك لا يوثق به " ، والسلوك الشاذ جنسياً ، وحيث أن  
متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية في القياس البعدي كانت أقل منها في



القياس القبلي - فهذا يدل على أن تأثير البرنامج التدريبي للمهارات الاجتماعية قد انعكس على انخفاض متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لدى مجموعة الدمج في القياس البعدي .

التمثيل البياني لنتائج الفرض السادس،

يوضح شكل (٩) التمثيل البياني لمتوسطات درجات الاضطرابات السلوكية للأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة الدمج قبل وبعد البرنامج التدريبي على المهارات الاجتماعية.



يتضح من خلال التمثيل البياني لبروفيل الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة الدمج في القياسين القبلي والبعدي انخفاض متوسطات درجات هذه الاضطرابات بعد برنامج تنمية المهارات الاجتماعية - مما يدل على فعالية البرنامج .

## ثانياً، مناقشة نتائج الفرض السابع

أوضحت نتائج هذا الفرض وجود فروق جوهرية فى الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً فى مجموعة الدمج بين القياسين القبلى والبعدى وكانت جميع قيم ( $Z$ ) دالة احصائياً فيما عدا "سلوك لا يوثق به"، و "السلوك الشاذ جنسياً" وكانت الفروق لصالح القياس البعدى - حيث انخفضت متوسطات درجات القياس البعدى عنها فى القياس القبلى مما يدل على انعكاس تأثير البرنامج التدريبي على المهارات الاجتماعية فى انخفاض متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لدى مجموعة الدمج .

### وهذه النتائج تحقق صحة الفرض السابع .

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت اليه الدراسات السابقة من انخفاض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً بعد البرامج التدريبية من ذلك دراسات : صالح هارون (١٩٨٥)، بوتنام وآخرون . Putnam et al (١٩٨٩) رودن Rowden (١٩٩٠) صفاء هندوى (١٩٩٣) ملك عبد العزيز الشافعى (١٩٩٣) ، أموال عبد الكريم (١٩٩٤)، أسماء عبد الله العطية (١٩٩٥) ، بانج ولامب Bang & Lamb (١٩٩٦) أميره بخش (١٩٩٧)، (١٩٩٨).

ويمكن تفسير انخفاض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً فى مجموعة الدمج بأن برنامج تنمية المهارات الاجتماعية ، الذى تم فى إطار علاقات تفاعلية بين الأطفال المتخلفين عقلياً والأطفال العاديين قد اسهم فى خفض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً وذلك فى ضوء ماوفره البرنامج من مساعدة هؤلاء الأطفال على تنمية كثير من المهارات الحياتية وكسر حاجز العزلة والخوف بينهم وبين الأطفال العاديين ، فشعروا بأنهم مقبولون ومحبوون ومرغوب فيهم من العاديين، وهذا التقبل الاجتماعى ساعدهم على التخلص من الاضطرابات السلوكية التى كانت واضحة فى القياس القبلى باعتبارها ناتجا للتباين بين توقعات المجتمع من هؤلاء الأطفال وقدراتهم وامكانياتهم المحدودة فى التعامل مع متطلبات البيئة .. ومعنى هذا : أن اكتساب الأطفال المتخلفين عقلياً لمجموعة المهارات الاجتماعية التى أتاحها البرنامج المستخدم فى الدراسة الحالية فى ظروف تفاعلية

مع مجتمع الأطفال العاديين قد ساعدهم كثيراً في تقليل المواقف الاحباطية التي كانوا يتعرضون لها سابقاً مما جعلهم أقل ميلاً الى التمرد والعصيان والسلوك المضاد للمجتمع والسلوك الاجتماعي غير المناسب ، والا هم من ذلك أنه خفض من حدة الانسحاب والاضطرابات النفسية والانفعالية التي يتسم بها الأطفال المتخلفون عقلياً بصفة عامة . - وهذا كله راجع الى ظروف تطبيق البرنامج التي توفر فيها جو يسوده التقبل والمساندة الاجتماعية وعدم إشعار الطفل المتخلف عقلياً بعجزه .. ولقد أشار هويت White (١٩٩٠) الى ان الطفل العادي يجاهد من أجل أن يكون أهلاً للمسئولية ، وأن يكون مؤثراً فيمن حوله على عكس الطفل المتخلف عقلياً .. أشار هارتر وزيجلر Harte & Zregler (١٩٧٤) الى ان تمكن الطفل من أداء العمل الذي يقوم به يشعره ، بالسعادة خاصة عندما يشعر بتحدى العمل لقدراته... وأشارت دراسات أخرى الى ان تفوق العاديين على المتخلفين عقلياً في اثبات الكفاءة والأهلية هو بسبب مجاهدة العاديين من أجل الوصول الى النجاح وخوف المتخلفين عقلياً من الفشل (كمال مرسى : ١٩٩٦ ، ٢٨٨).

ومن ثم : فان عدم اشعار الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة الدمج بالفشل ومساعدتهم لاثبات ذاتهم قد أسهم في خفض الاضطرابات السلوكية لديهم.

### **الفروق في الاضطرابات السلوكية قبل وبعد البرنامج لدى مجموعة العزل**

#### **أولاً: اختبار صحة الفرض الثامن**

نص الفرض الثامن على أنه :

" توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة العزل قبل وبعد البرنامج - وتكون الفروق لصالح القياس البعدي (بانخفاض متوسطات هذه الاضطرابات)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد الجزء الثاني من مقياس السلوك التكيفي الخاص بالانحرافات السلوكية للأطفال المتخلفين عقلياً، بمجموعة العزل ، كما استخدم

اختبار ويلكوكسون Wilcoxon لحساب الفروق بين متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لأطفال المجموعتين في القياسين القبلي والبعدي.

بالإضافة لذلك: فقد تمت مقارنة بروفيل الاضطرابات السلوكية للأطفال المتخللين عقليا بمجموعة العزل قبل وبعد برنامج المهارات الاجتماعية من خلال التمثيل البياني لمتوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لديهم في القياسين.

وفيما يلي بيان ذلك .

### جدول (١٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الاضطرابات السلوكية

الأطفال المتخللين عقليا في مجموعة العزل قبل وبعد البرنامج

البيان		القياس القبلي		القياس البعدي	
		م	ع	م	ع
السلوك المدمر العنيف	٢٥٥	٦٨١٩	١٥٥	٢٩٥٢	
السلوك المضاد للمجتمع	٢٧٢	٦٩٨٩	١٨٣	٢٥٨٤	
سلوك التمرد والعصيان	٢٠٢	٧٢٢٣	١٤٦	٣٢٧٣	
سلوك لا يوثق به	٦٨	٢٧٤١	٤٨	١٦٨٧	
الانسحاب	١٧١	٣٢٨١	٩٢	٢٠٤٤	
السلوك النمطي واللزمات	١١٩	٢٥١٤	٦٣	١٤٩٤	
السلوك الاجتماعي غير المناسب	٦٤	٣٠٩٨	٣٦	١٤٣٠	
عادات صوتية غير مقبولة	٦٥	٢١٢١	٤٠	١١٥٥	
عادات غير مقبولة أو شاذة	٢٠٠	٦٩٩٢	١٢١	٦٦٤١	
سلوك يؤذي النفس	٤٧	٢٠٥٨	٣٠	٠٨١٧	
الميل للحركة الزائدة	٥٧	١٨٢٩	٢٣	٠٨٢٣	
السلوك الشاذ جنسياً	١٧	١٥٦٧	١٥	١٨٤١	
الانحرافات النفسية والانفعالية	٢٤٦	٧٦٧٧	١٤٢	٣٧٠٦	
استعمال الأدوات	١٠	١١٥٥	٠٨	١١٣٥	

جدول (١٧) نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق في الاضطرابات السلوكية بين القياسين القبلي والبعدي لدى الأطفال المتخلفين عقليا في مجموعة العزل

البيان الاضطرابات	نوع القياس	توزيع الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z) ودلائها
السلوك المدمر العنيف	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	- ٩ -	٠.٠٠ ٥.٠٠	٥.٠ ٤.٥	٢.٦٧ دالة عند ٠.٠١
السلوك المضاد للمجتمع	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	١ ٩ -	٥.٨٩ ٢.٠٠	٥٢.٠٠ ٢.٠٠	٢.٦٠٨ دالة عند ٠.٠١
سلوك التمرد والعصيان	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	١ ٩ -	١٠.٠٠ ٥.٠٠	١٠.٠٠ ٤.٥٠	١.٧٩ غير دالة
سلوك لايثيق به	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	- ٧ ٣	٠.٠٠ ٤.٠٠	٠.٠٠ ٢٨.٠٠	٢.٢٧٩ دالة عند ٠.٠٥
الانسحاب	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	- ١٠ -	٠.٠٠ ٥.٥٠	٠.٠٠ ٥٥.٠٠	٢.٨٠٩ دالة عند ٠.٠١
السلوك النمطي واللزمات	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	- ١٠ -	٠.٠٠ ٥.٥٠	٠.٠٠ ٥٥.٠٠	٢.٨٠٧ دالة عند ٠.٠١
السلوك الاجتماعي غير المناسب	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	- ٩ ١	٠.٠٠ ٥.٠٠	٠.٠٠ ٤٥.٠٠	٢.٦٩٤ دالة عند ٠.٠١
عادات صوتية غير مقبولة	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوي	- ٩ ١	٠.٠٠ ٥.٠٠	٠.٠٠ ٤٥.٠٠	٢.٦٨٤ دالة عند ٠.٠١

تابع / ... جدول (١٧) نتائج اختبار ويلكسون لدلالة الفروق في الاضطرابات السلوكية

بين القياسين القبلي والبعدي لدى الأطفال المتخللين عقليا في مجموعة العزل

البيان / الاضطرابات	نوع القياس	توزيع الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z) ودلائها
عادات غير مقبولة أو شاذة	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوى	- ١٠ -	٠.٠٠ ٥.٥٠	٠.٠٠ ٥٥.٠٠	٢.٨٠٧ دالة عند ٠.٠١
سلوك يؤذى النفس	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوى	١ ٨ ١	٢.٥٠ ٥.٣١	٢.٥٠ ٤٢.٥٠	٢.٣٩٥ دالة عند ٠.٠٥
الميل للحركة الزائدة	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوى	١ ٩ -	١.٠٠ ٦.٠٠	١.٠٠ ٥٤.٠٠	٢.٧١٧ دالة عند ٠.٠١
السلوك الشاذ جنسيا	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوى	٣ ٥ ٢	٤.٣٣ ٤.٦٠	٢٣.٠٠ ١٣.٠٠	٠.٧١٢ غير دالة
الانحرافات النفسية والانفعالية	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوى	١ ٩ -	١.٠٠ ٦.٠٠	١.٠٠ ٥٤.٠٠	٢.٧٠٦ دالة عند ٠.٠١
استعمال الأدوات	قبلي بعدي	القيم الموجبة القيم السالبة التساوى	١ ١ ٨	١.٠٠ ٢.٠٠	١.٠٠ ٢.٠٠	٠.٤٤٧ غير دالة

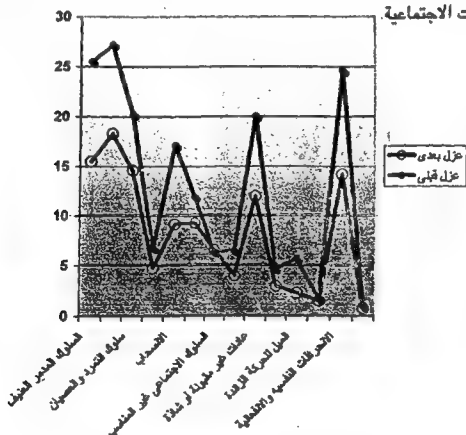
يتضح من الجدول السابق :

وجود فروق جوهرية بين درجات الاضطرابات السلوكية لأطفال مجموعة العزل في القياسين القبلي والبعدي - حيث كانت معظم قيم (Z) دالة احصائيا عند مستوى ٠.٠١ ، وكانت قيم (Z) في " سلوك لا يوثق به " ، " سلوك إيذاء النفس " دالة

عند مستوى ٠.٠٥ ، وكان " سلوك التمرد والعصيان "، و"السلوك الشاذ جنسياً"، و "استعمال الأدوية" غير دالة احصائياً ، وحيث ان متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية في القياس البعدي أقل منها في القياس القبلي - فهذا يدل على فعالية البرنامج التدريبي للمهارات الاجتماعية الذي انعكس تأثيره في انخفاض متوسطات هذه الاضطرابات السلوكية لأطفال مجموعة العزل.

### التمثيل البياني لنتائج الفرض الثامن:

يوضح شكل (١٠) التمثيل البياني لمتوسطات درجات الاضطرابات السلوكية للأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة العزل قبل وبعد البرنامج التدريبي على المهارات الاجتماعية.



يتضح من خلال التمثيل البياني لبروفيل الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة العزل في القياسين القبلي والبعدي انخفاض متوسطات درجات هذه الاضطرابات السلوكية بعد برنامج تنمية المهارات الاجتماعية - مما يدل على فعالية البرنامج .

## ثانياً: مناقشة نتائج الفرض الثامن:

أوضحت نتائج هذا الفرض وجود فروق جوهرية فى الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً فى مجموعة العزل بين القياسين القبلى والبعدى ، حيث كانت قيمة (Z) دالة احصائياً فى جميع الاضطرابات ماعداً سلوك التمرد والعصيان ، و " السلوك الشاذ جنسياً " ، و " استعمال الأدوات " .

ولقد كانت متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لدى مجموعة العزل فى القياس البعدى أقل منها فى القياس القبلى مما يعنى انخفاض حدة الاضطرابات السلوكية لديهم بعد برنامج تنمية المهارات الاجتماعية لديهم . وهذه النتائج تحقق صحة الفرض السابع جزئياً .

وتتفق هذه النتائج مع ما أورده الباحثة من دراسات سابقة فى تفسير نتائج الفرض السابق .

وترى الباحثة أن انخفاض معدل الاضطرابات السلوكية لدى أطفال مجموعة العزل بعد البرنامج التدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية لديهم قد يرجع الى فعاليات البرنامج فى اكساب الأطفال المتخلفين عقلياً مهارات حياتية تمكنهم من التفاعل الاجتماعى مع الآخرين : كإداء التحية ، الاستئذان، والاعتذار ، والتعاون والمشاركة وتكوين الصداقات الى جانب تدريب الأطفال على الاعتماد على النفس فى الأور الشخصية ومنها اعداد وجبة بسيطة والمحافظة على النظام والنظافة ... وما الى ذلك - وهى مهارات لازمة للطفل فى حياته اليومية ... والأهم من ذلك فان البرنامج فى سعية لتدريب الأطفال على هذه المهارات استخدم فنيات متعددة : كالنمذجة ، ولعب الدور ، والممارسة الفعلية، والحث والتلقين، والتغذية الراجعة ، والتدعيم للسلوك الإيجابى فى جو يسوده الحب والود والتقبل من الباحثة - الى جانب الأنشطة المصاحبة التى اشتركت معهم الباحثة فيها - ومنها الرحلة ، والانشيد، والاغاني، والرسم والتلوين، والالعاب ... هذا كله جعل الأطفال المتخلفين عقلياً فى هذه المجموعة يشعرون بذاتهم وكيانهم لتدعيم سلوكهم وعدم تعرضهم للفشل أو الاحباط او السخرية منهم.

وقد اشارت الدراسات النفسية الى ان اكتساب السلوك التوافقى يعتمد على قدرة الطفل على التفاعل مع متطلبات وتوقعات الآخرين فى المواقف الاجتماعية



المختلفة فالتفاعل الاجتماعي يتطلب مرسل ومستقبل وقدرة على فهم الرموز والاشارات اللغوية واستخدامها بشكل جيد ونوع من الكفاية الاجتماعية ... ومن ثم : يؤدي عدم قدرة المعاق ذهنيا على مقابلة توقعات ومتطلبات الآخرين الى الحد من عدد المواقف الاجتماعية التي يمكن ان يتعامل معها، ومع ذلك فقد نجح كثير من المتخلفين عقليا في التعامل مع غيرهم في مواقف كثيرة ومتنوعة وذلك بعد ما خفف الآخرون من مستوى توقعاتهم ومطالبهم تجاه المعوق ( رمضان القذافي : ١٩٩٦ : ١٦٨).

ولعل هذا ما أدى بدوره الى انخفاض الاضطرابات السلوكية بعد البرنامج مع اكتساب الأطفال المتخلفين عقليا في مجموعة العزل المهارات الاجتماعية التي تمكنهم من التفاعل الاجتماعي الناجح .

وترى الباحثة : أن عدم وجود فروق دالة بين القياسين القبلي والبعدي للأطفال مجموعة العزل في كل من : سلوك التمرد والعصيان ، والسلوك الشاذ جنسياً ، واستعمال الأدوية - مرجعه بالنسبة لسلوك التمرد والعصيان الى ما قد يتعرض له الطفل في اقامته الداخلية بالمعهد من مواقف ملينة بالفشل والاحباط لعدم مراعاة المشرفين لقدراته وامكانياته وحاجاته مما يدفعه الى التمرد والعصيان....

اما عدم وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي في مجال السلوك الشاذ جنسياً فترجعه الباحثة الى عدم انطباق متغيرات هذا المجال (ممارسة العادة السرية ، الميل للجنسية الغيرية ، السلوك غير المقبول اجتماعيا للجنسية الغيرية) على أطفال عينة الدراسة بسبب صغر أعمارهم الزمنية التي تتراوح بين ٩-١٢ سنة .. وقد توصلت نهى اللحامى (١٩٨٤) الى ان الأطفال المتخلفين عقليا بالرغم من اساليب التنشئة الاجتماعية معهم فليس لديهم اضطرابات جنسية ، على الرغم من تأكيد الاخصائيين النفسيين الى وجود بعض الاضطرابات الجنسية لدى بعض الأطفال المتخلفين عقليا مثل تعرية الجسم بطريقة غير لائقة أثناء اللعب أو الجلوس أو اداء الانشطة.

أما عدم وجود فروق دالة احصائيا في استعمال الأدوية لدى أطفال مجموعة العزل بين القياسين القبلي والبعدي فمرجعه الى أن استعمال الادوية يعتبر ثابتاً لا يتغير مع البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية .

## الفروق فى الاضطرابات السلوكية بين مجموعتى الدمج والعزل بعد البرنامج

أولاً، اختبار صحة الفرض التاسع:

نص الفرض التاسع على أنه :

" توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة الدمج وأقرانهم فى مجموعة العزل بعد البرنامج - وتكون الفروق لصالح مجموعة الدمج (فى الاتجاه الأفضل).

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد الجزء الثانى من مقياس السلوك التكيفى الخاص بالانحرافات السلوكية للأطفال المتخلفين عقليا ، فى مجموعة الدمج وأقرانهم فى مجموعة العزل وذلك بعد انتهاء البرنامج التدريبى للمهارات الاجتماعية الذى طبق على كلتا المجموعتين ، كما تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon ومان - ويتنى Mann - Whitney لحساب الفروق بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية للمجموعتين فى القياسين القبلى والبعدى.

بالإضافة لذلك: فقد تمت مقارنة بروفيل الاضطرابات السلوكية للمجموعتين (مجموعة الدمج، مجموعة العزل ، من خلال التمثيل البيانى لمتوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لديهم فى القياسين .

وفيما يلى بيان ذلك .

جدول ( ١٨ ) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الاضطرابات السلوكية

للأطفال المتخلفين عقليا في مجموعتي الدمج والعزل بعد البرنامج

مجموعة العزل		مجموعة الدمج		البيان
ع	م	ع	م	
٢٩٥٣	١٥٥	٤٤١٧	١٦٨	السلوك المدمر العنيف
٢٥٨٤	١٨٣	٤٢٤٨	١٧٤	السلوك المضاد للمجتمع
٣٢٧٣	١٤٦	٣٠٢٠	١٣٢	سلوك التمرد والعصيان
١٦٨٧	٤٨	٣٣٠٨	٥٥	سلوك لا يوثق به
٢٠٤٤	٩٢	١٩٦٣	٦٩	الانسحاب
١٤٩٤	٦٣	١٨٧٤	٤٨	السلوك النمطي والازمات
١٤٣٠	٣٦	٠٨٤٣	١٦	السلوك الاجتماعي غير المناسب
١١٥٥	٤٠	١٢٤٧	٢٠	عادات صوتية غير مقبولة
٦٦٤١	١٢١	٤٢٩٦	٨٣	عادات غير مقبولة أو شاذة
٠٨١٧	٣٠	١٨١٤	١٢	سلوك يؤذي النفس
٠٨٢٣	٢٣	١٣٩٨	١٨	الميل للحركة الزائدة
١٨٤١	١٥	٠٤٨٣	٠٣	السلوك الشاذ جنسياً
٣٧٠٦	١٤٢	٢٨٠٠	١٠٥	الانحرافات النفسية والانفعالية
١١٣٥	٠٨	٠٨٤٣	٠٦	استعمال الأدوية

يتضح من الجدول السابق أن :

- جميع متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية قد انخفضت لدى الأطفال المتخلفين عقليا في مجموعة الدمج في القياس البعدي عما كانت عليه في القياس القبلي .

جدول (١٩) نتائج اختبار ويلكوكسون رمان - ويتنى للفروق في الاضطرابات السلوكية

بين مجموعتي الدمج والعزل في القياس البعدي

البيان الاضطرابات	المجموعات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل U مان ويتنى	معامل W ويلكوكسون	قيمة (Z) ودالاتها
السلوك المدمر العنيف	دمج عزل	١١ر٤ ٩ر٦	١١٤ر٠ ٩٦ر٠	٤١ر٠	٩٦ر٠	٠.٦٨٤ غير دالة
السلوك المضاد للمجتمع	دمج عزل	٩ر٥٥ ١١ر٤٥	٩٥ر٥ ١١٤ر٥	٤٠ر٥	٩٥ر٥	٠.٧٢٣ غير دالة
سلوك التمرد والعصيان	دمج عزل	٩ر٥٠ ١١ر٥٠	٩٥ر٠ ١١٥ر٠	٤٠ر٠	٩٥ر٠	٠.٧٦٨ غير دالة
سلوك لا يوثق به	دمج عزل	١١ر٤ ٩ر٦	١١٤ر٠ ٩٦ر٦	٤١ر٠	٩٦ر٠	٠.٦٩١ غير دالة
الانسحاب	دمج عزل	٧ر٥ ١٣ر٥	٧٥ر٠ ١٣٥ر٠	٢٠ر٠	٧٥ر٠	٢ر٣٠.٢ دالة عند ٠.٠٥
السلوك التمطي والالزمات	دمج عزل	٨ر٣٥ ١٢ر٦٥	٨٣ر٥ ١٢٦ر٥	٢٨ر٥	٨٣ر٥	١ر٦٥٩ غير دالة
السلوك الاجتماعي غير المناسب	دمج عزل	٦ر٦٥ ١٤ر٣٦	٦٦ر٥ ١٤٣ر٥	١١ر٥	٦٦ر٥	٣ر٠.١٩ دالة عند ٠.٠١
عادات صوتية غير مقبولة	دمج عزل	٦ر٦٥ ١٤ر٣٥	٦٦ر٥ ١٤٣ر٥	١١ر٥٠	٦٦ر٥	٢ر٩٨٧ دالة عند ٠.٠١

تابع / ... جدول (١٩) نتائج اختبار ويلكسون ومان - ويتنى للفروق في  
الاضطرابات السلوكية بين مجموعتي الدمج والعزل في القياس البعدي

البيان الاضطرابات	المجموعات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل U مان ويتنى	معامل W ويلكسون	قيمة (Z) ودلائنها
عادات غير مقبولة	دمج عزل	٨٥ ١٢٥	٨٥٠ ١٢٥٠	٣٠٠	٨٥٠	١٥٢ غير دالة
سلوك يؤذي النفس	دمج عزل	٦٦٥ ١٤٣٥	٦٦٥ ١٤٣٥	١١٥	٦٦٥	٢٩٦ دالة عند ٠.٠١
الميل للحركة الزائد	دمج عزل	٨٧ ١٢٣	٨٧٠ ١٢٣٠	٣٢٠	٨٧٠	١٤٤١ غير دالة
السلوك الشاذ جنسيا	دمج عزل	٨٢٥ ١٢٧٥	٨٢٥ ١٢٧٥	٢٧٥	٨٢٥	١٨٧٩ غير دالة
الانحرافات النفسية والانفعالية	دمج عزل	٧٤٥ ١٣٥٥	٧٤٥ ١٣٥٥	١٩٥	٧٤٥	٢٣٤٢ دالة عند ٠.٠٥
استعمال الادوية	دمج عزل	١٠٢ ١٠٨	١٠٢٠ ١٠٨٠	٤٧٠	١٠٢٠	٢٥٨ غير دالة

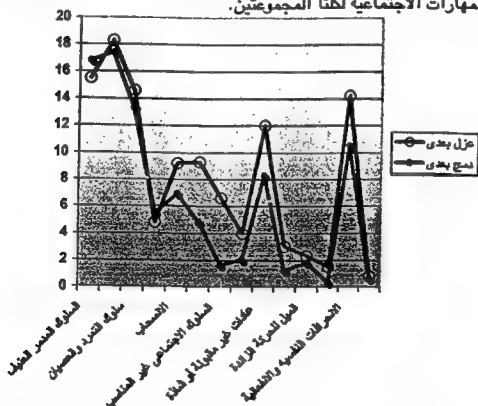
يتضح من الجدول السابق :

- عدم وجود فروق جوهرية بين معظم متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعتي الدمج والمعزل بعد انتهاء البرنامج - حيث كانت قيم (Z) غير دالة احصائياً

- وجود فروق جوهرية فى درجات الانسحاب، والسلوك الاجتماعى غير المناسب، والعادات الصوتية غير المقبولة ، وسلوك إيذاء النفس، والانحرافات النفسية الانفعالية بين المجموعتين ... وحيث ان متوسطات درجات هذه الاضطرابات لدى مجموعة العزل اعلى منها لدى مجموعة الدمج - من ثم : فان تأثيرات البرنامج قد انعكست على انخفاض متوسطات هذه الاضطرابات لدى مجموعة الدمج عنها لدى اطفال مجموعة العزل .

#### التمثيل البياني لنتائج الفرض التاسع:

يوضح شكل (١١) التمثيل البياني لمتوسطات درجات الاضطرابات السلوكية للأطفال المتخلفين عقلياً فى مجموعتي الدمج والعزل بعد انتهاء البرنامج التدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية لكلا المجموعتين.



يتضح من خلال التمثيل البياني لبروفيل الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً فى كل من مجموعتي الدمج والعزل تقارب درجات المجموعتين بعد البرنامج التدريبي على المهارات الاجتماعية ، مما يدل على فعالية البرنامج فى خفض الاضطرابات السلوكية بصرف النظر عن نظام رعاية المتخلفين عقلياً .

## ثانياً: مناقشة نتائج الفرض التاسع:

توصلت نتائج هذا الفرض الى عدم وجود فروق جوهرية فى معظم الاضطرابات السلوكية بين الأطفال المتخلفين عقلياً فى مجموعتى الدمج والعزل بعد البرنامج التدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية.

وقد وجدت فروق جوهرية بين المجموعتين فى بعض الاضطرابات السلوكية هى : الانسحاب، السلوك الاجتماعى غير المناسب، العادات الصوتية غير المقبولة ، سلوك ابداء النفس، والانحرافات النفسية والانفعالية حيث كانت الفروق لصالح مجموعة العزل أو كانت متوسطات درجاتهم أعلى منها لدى أطفال مجموعة الدمج - ومن ثم يمكن القول : بأن تأثيرات البرنامج على أطفال مجموعة الدمج كان أكثر من تأثيره على مجموعة العزل.

**وهذه النتائج تحقق صحة الفرض التاسع جزئياً خاصة فيما يتعلق بالنتيجة الثانية.**

وترى الباحثة ان عدم وجود فروق دالة احصائياً فى معظم الاضطرابات السلوكية بين الأطفال المتخلفين عقلياً فى مجموعتى الدمج والعزل يرجع الى عاملين :

### **أولهما: التأثيرات المشتركة للبرنامج:**

حيث ركز البرنامج على تنمية المهارات الإجتماعية لكلا المجموعتين وانعكس ذلك على انخفاض الاضطرابات السلوكية لأطفال مجموعتى الدمج والعزل معاً خاصة الاضطرابات السلوكية الحادة ومنها: السلوك المدمر والعنيف، والسلوك المضاد للمجتمع، وسلوك التمرد والعصيان، وسلوك لا يوثق به ، والعادات غير المقبولة، والميل للحركة الزائدة .. ولعل هذا مرده الى فعاليات البرنامج الذى ركز على المهارات الاجتماعية المرتبطة بالتفاعل الاجتماعى الذى جعل الأطفال فى كلاً المجموعتين أكثر قدرة على التفاعل الإيجابى بدون ان يصدر منهم اضطرابات فى السلوك نتيجة لعدم تعرضهم للاحباط والفشل فى التفاعل الاجتماعى.

## وثانيهما : طبيعة نظام رعاية المتخلفين عقلياً :

فكما سبق أن اوضحت الباحثة : فان معظم ظروف رعاية المتخلفين عقلياً متشابهة سواء فى معهد التربية الفكرية أو فى الفصول - فالفصول الملحقة هى صورة اخرى من النظام السائد فى معهد التربية الفكرية ولايوجد دمج حقيقى بين الأطفال المتخلفين عقلياً والأطفال العاديين الا فى المبنى المدرسى فقط دون اشتراك بين المتخلفين عقلياً والعاديين فى أية أنشطة مما يجعل هذا النظام من مظاهر الدمج شكلاً بلا موضوع .. وأن برنامج الدمج الذى أجرته الباحثة - فى رأيها - كان محدوداً ، اذ كانت تستغرق جلسة الدمج حوالى ٤٥ دقيقة فقط ، لمدة ثلاث مرات أسبوعياً طوال شهرين فقط .. ومن ثم :

فان الباحثة ترى أن وجود دمج مدرسى حقيقى فى الانشطة المدرسية والاكاديمية ضرورة لتنمية مهارات الأطفال المتخلفين عقلياً حيث ينعكس على تفاعلاتهم فى المجتمع ويؤدى الى خفض الاضطرابات السلوكية لديهم.

**أما بخصوص النتيجة الثانية** وهى تفوق الأطفال المتخلفين عقلياً فى مجموعة الدمج من حيث انخفاض الاضطرابات المرتبطة : بالانسحاب ، والسلوك الاجتماعى غير المناسب ، والعادات الصوتية غير المقبولة ، وسلوك اىذاء النفس، والانحرافات النفسية والانفعالية ، فهناك على انعكاس فعاليات البرنامج بتنمية المهارات الاجتماعية المستخدم فى الدراسة الحالية بصورة أكبر على سلوكيات أطفال مجموعة الدمج ... فالدمج مع الأطفال العاديين من شأنه ان يخرج الأطفال المتخلفين عقلياً من عزلتهم ويقلل من احساسهم بالوحدة والانسحاب ، ويقضى على السلوك الاجتماعى غير المناسب... ومن خلال القوة وتقليد سلوك الأطفال العاديين تقل سلوكيات الاطفال المتخلفين عقلياً غير المقبولة مثل العادات الصوتية غير المقبولة وسلوك اىذاء الذات ... ولعل الدمج مع الأطفال العاديين من شأنه اشعار الأطفال المتخلفين عقلياً بالاحساس بالتقبل الاجتماعى من أقرانهم العاديين وأنهم يشتركون معهم على قدم المساواة فى أنشطة فعالة وإيجابية ويشعرهم بقيمة الذات



وهذا من شأنه يؤدي إلى خفض الاضطرابات النفسية - الانفعالية - وهذا ما لم يظهر لدى أطفال مجموعة العزل.

وتتفق نتائج هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسات بوتنام وآخرين Put- nam et al (١٩٨٩) من انخفاض مستوى ظهور السلوكيات غير المرغوبة لدى أطفال الدمج عنه لدى الأطفال المنعزلين ودراسة رودن rowden (١٩٩٠) التي وجدت انخفاضاً في السلوكيات العدوانية نحو الاشراف، وكذا انخفاض السلوك السلبي نحو الاقران ... كما وجدت ملك عبد العزيز (١٩٩٣) ان السلوك المدمر العنيف وسلوك التمرد والعصيان ، وسلوك لا يوثق به يرتبط بتفاعل اتجاه الاباء نحو سياسة الدمج والنظام المدرسي .

### **الفروق في الاضطرابات السلوكية لدى مجموعتي الدمج والعزل بعد البرنامج وبعد مرور شهرين من المتابعة**

أولاً: اختبار صحة الفرض العاشر:

نص الفرض العاشر على أنه :

" لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لدى الاطفال المتخلفين عقلياً في مجموعتي الدمج والعزل بعد انتهاء البرنامج مباشرة ومتوسطات درجاتهم بعد مرور شهرين من المتابعة ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد الجزء الثاني من مقياس السلوك التكيفي (الانحرافات

السلوكية) للأطفال المتخلفين عقلياً في المجموعتين التجريبيتين ( مجموعتي الدمج والعزل) بعد انتهاء البرنامج التدريبي على المهارات الاجتماعية لكلا المجموعتين ، كما تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للاضطرابات السلوكية لنفس المجموعتين بعد مرور شهرين من توقف البرنامج (فترة المتابعة)... ويتم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon لحساب الفروق بين متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لكل مجموعة من المجموعتين على حدة في القياسين البعدي والتتبعي.

بالإضافة لذلك : فقد تمت مقارنة بروفيل الاضطرابات السلوكية لكل مجموعة في القياسين البعدي والتتبعي من خلال التمثيل البياني لمتوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لكل مجموعة على حدة وفيما يلي بيان ذلك .

جدول ( ٢٠ ) المتوسطات والانحرافات المعيارية في درجات الاضطرابات السلوكية

لأطفال مجموعتي الدمج والعزل في القياسين البعدي والتتبعي

الاضطرابات السلوكية		مجموعة الدمج				مجموعة العزل			
		القياس البعدي		القياس التتبعي		القياس البعدي		القياس التتبعي	
		ع	م	ع	م	ع	م	ع	م
السلوك الدممر العنيف	١٦ر٨٠٠	٤ر٤١٧	١٨ر٥٠٠	٣ر٨٠٨	١٥ر٥	٢ر٩٥٢	١٨ر٧٠٠	٢٥٠	١٨ر٧٠٠
السلوك المضاد للمجتمع	١٧ر٤٠٠	٤ر٢٤٨	١٨ر٨٠٠	٤ر٨٠٣	١٨ر٣	٢ر٨٤٤	٢١ر٤٠٠	٤ر٧٦٦	٢١ر٤٠٠
سلوك التمرد والمصيان	١٣ر٣٠٠	٣ر٠٢٠	١٣ر١٠٠	٣ر٤٧٩	١٤ر٦	٣ر٢٧٣	١٨ر٠٠٠	٢ر٤٠٤	١٨ر٠٠٠
سلوك لا يوثق به	٥ر٥٠٠	٣ر٣٠٨	٤ر٨٠٠	١ر٧٥١	٤ر٨	١ر٨٦١	٦ر٥٠٠	٢ر١٧٩	٦ر٥٠٠
الانسحاب	٦ر٩٠٠	١ر٦٦٣	٨ر١٠٠	٢ر٢٣٤	٩ر٢	٢ر٠٤٤	١٢ر٥٠٠	٢ر٢٢٤	١٢ر٥٠٠
السلوك النمطي والقرمزات	٤ر٨٠٠	١ر٨٧٤	٥ر٥٠٠	٢ر٠٦٨	٩ر٢	١ر٤٩٤	٧ر٣٠٠	٢ر٢١٤	٧ر٣٠٠
السلوك الاجتماعي غير المناسب	١ر٦٠٠	٠ر٤٤٣	٢ر٣٠٠	١ر٢٥٢	٦ر٦	١ر٤٣٠	٥ر١٠٠	٠ر٩٩٤	٥ر١٠٠
عادات صوتية غير مقبولة	٢ر٠٠٠	١ر٢٤٧	٢ر٧٠٠	١ر٣٣٨	٤ر٠	١ر١٥٥	٤ر٥٠٠	١ر٠٨٠	٤ر٥٠٠
عادات غير مقبولة أو شاذة	٨ر٣٠٠	٤ر٢٩٦	١٠ر١٠٠	٥ر٥٠٨	١٢ر٠	٦ر٤٤١	١٤ر٤٠٠	٥ر٩٢٩	١٤ر٤٠٠
سلوك يؤذي الناس	١ر٢٠٠	١ر٨١٤	١ر٧٠٠	١ر٧٠٣	٢ر٠	٠ر٠٧	٣ر٨٠٠	١ر٣١٧	٣ر٨٠٠
الميل للحركة الزائدة	١ر٨٠٠	١ر٣٩٩	٢ر١٠٠	٠ر٧٣٨	٢ر٣	٠ر٨٢٣	٢ر٩٠٠	١ر٢٨٧	٢ر٩٠٠
السلوك الشاذ جنسياً	٠ر٣٠٠	٠ر٤٨٣	١ر١٠٠	١ر١٠١	١ر٥٠	١ر٤٤١	٠ر٨٠٠	٠ر٩٩٤	٠ر٨٠٠
الانحرافات النفسية الانفعالية	١٠ر٥٠٠	٢ر٧٩٩	١٥ر٨٠٠	٢ر٢٩٣	١٤ر٢	٣ر٧٠٦	١٨ر٨٠٠	٣ر٠٨٤	١٨ر٨٠٠
استعمال الأدوية	٠ر٦٠٠	٠ر٤٤٣	٠ر٨٠٠	٠ر١١٩	٠ر٨	١ر١٢٥	٠ر٧٠٠	٠ر٨٢٣	٠ر٧٠٠

يتضح من الجدول السابق ان :

- معظم متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة الدمج في القياس البعدي تتقارب مع متوسطات درجاتهم في القياس التتبعي.
- معظم متوسطات درجات الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة العزل قد أرتفعت في القياس التتبعي ( بعد مرور شهرين من توقف البرنامج) عن متوسطات درجات هذه الاضطرابات في القياس البعدي.

جدول (٢١) نتائج اختبار ويلكوسون لدلالة الفروق في الاضطرابات السلوكية  
بين القياسين البعدي والتبقي لاطفال مجموعة الدمج

البيان	نوع	توزيع	ن	متوسط	مجموع	قيمة (Z)
الاضطرابات السلوكية	القياس	الرتب	الرتب	الرتب	الرتب	ودالاتها
السلوك المدمر والعنيف	بعدي	الرتب الموجبة	١	٨٥٠	٨٥٠	١٦٨٨
	تبعي	الرتب السالبة	٨	٤٥٦	٣٦٥٠	غير دالة
	التساوي		١			
السلوك المضاد للمجتمع	بعدي	الرتب الموجبة	٢	٨٠٠	٨٠٠	١٧٥٥
	تبعي	الرتب السالبة	٧	٢٩٦	٣٧٠٠	غير دالة
	التساوي		١			
سلوك التمرد والمعيان	بعدي	الرتب الموجبة	٥	٢٥٠	٢٥٠	٢٠٢
	تبعي	الرتب السالبة	٤	٢٠٠	٢٠٠	غير دالة
	التساوي		١			
سلوك لا يوثق به	بعدي	الرتب الموجبة	٧	٤٢٢	٣٦٠٠	١٠٢
	تبعي	الرتب السالبة	٢	٧٠٠	١٤٠٠	غير دالة
	التساوي		١			
الانتمساح	بعدي	الرتب الموجبة	١	٢٠٠	٢٠٠	٢٢٨٠
	تبعي	الرتب السالبة	٧	٤٨٦	٣٦٠٠	دالة عند ٠.٠٥
	التساوي		٢			
السلوك النمطي والالزمات	بعدي	الرتب الموجبة	٣	٤٨٢	١٤٠٠	٠.٩٥٥
	تبعي	الرتب السالبة	٦	٢٠٥	٢٠٥٠	غير دالة
	التساوي		١			
السلوك الاجتماعي غير المناسب	بعدي	الرتب الموجبة	٢	٢٥٠	٢٥٠	١٨٦
	تبعي	الرتب السالبة	٤	٢٠٠	١٦٠٠	غير دالة
	التساوي		٤			

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- عدم وجود فروق جوهرية في معظم الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقليا في مجموعة الدمج في القياسين البعدي والتتبعي - حيث كانت قيم (Z) غير دالة احصائياً.

- وجود فروق جوهرية في أربع اضطرابات سلوكية فقط لدى الأطفال المتخلفين عقليا في مجموعة الدمج في القياسين البعدي والتتبعي هي : الانسحاب ، عادات غير مقبولة أو شاذة ، السلوك الشاذ جنسياً ، الانحرافات النفسية والانفعالية... ونظراً : لارتفاع متوسط هذه الاضطرابات في القياس التتبعي - فهذا دليل على انتكاس الأطفال لهذه الاضطرابات بعد مرور شهرين من توقف البرنامج.

جدول (٢٢) نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفرق في الاضطرابات السلوكية  
بين القياسين البعدي والتبقي لاطفال مجموعة العزل

البيان	نوع القياس	توزيع	ن	متوسط	مجموع	قيمة (Z)	البيان	نوع القياس	توزيع	ن	متوسط	مجموع	قيمة (Z)
الاضطرابات السلوكية	القياس	الرتب		الرتب	الرتب	ودالاتها	الاضطرابات السلوكية	القياس	الرتب		الرتب	الرتب	ودالاتها
السلوك العدواني والعنيف	بعدي	الرتب الموجبة	٨	٦٠٠	٤٨٠٠	٢٠٩٨	عادات صوتية غير مقبولة	بعدي	الرتب الموجبة	٤	٤٠٠	١٦٠٠	١٨٦
	تتبعي	الرتب السالبة	٢	٢٥٠	٧٠٠	دالة عند ٠.٥		تتبعي	الرتب السالبة	٢	٢٥٠	١٦٠٠	غير دالة
	التساوي		-					التساوي					
السلوك المضاد للمجتمع	بعدي	الرتب الموجبة	٨	٦٣٨	٥١٠٠	٢٤٠٨	عادات غير مقبولة أو شاذة	بعدي	الرتب الموجبة	٧	٤٣٦	٣٠٥٠	١٧٦١
	تتبعي	الرتب السالبة	١	٢٠٠	٦٠٠	دالة عند ٠.٥		تتبعي	الرتب السالبة	١	٢٥٠	١٠٥٠	غير دالة
	التساوي		-					التساوي					
سلوك التمرد والعصيان	بعدي	الرتب الموجبة	٨	٦١٢	٤٩٠٠	٢٢	سلوك يؤذي النفس	بعدي	الرتب الموجبة	٦	٤٠٠	٢٠٠٠	١٧٢٥
	تتبعي	الرتب السالبة	٢	٢٠٠	٦٠٠	دالة عند ٠.٥		تتبعي	الرتب السالبة	٢	٢٠٠	١٠٠٠	غير دالة
	التساوي		-					التساوي					
سلوك لا يوافق به	بعدي	الرتب الموجبة	٧	٤٨٦	٣٤٠٠	٢٣٦٦	الميل للحركة الزائدة	بعدي	الرتب الموجبة	٤	٢٠٠	١٢٠٠	١٢٢٥
	تتبعي	الرتب السالبة	١	٢٠٠	٦٠٠	دالة عند ٠.٥		تتبعي	الرتب السالبة	١	٢٠٠	١٠٠٠	غير دالة
	التساوي		٢					التساوي					
الانتماء	بعدي	الرتب الموجبة	٩	٤٣٩	٤٨٠٠	٢١٤٨	السلوك الشاذ جنسيا	بعدي	الرتب الموجبة	٢	٢٥٠	١٠٠٠	٧٠٧
	تتبعي	الرتب السالبة	١	٢٥٠	٦٠٠	دالة عند ٠.٥		تتبعي	الرتب السالبة	٢	٢٥٠	١٠٠٠	غير دالة
	التساوي		-					التساوي					
السلوك النمطي والالزمات	بعدي	الرتب الموجبة	٧	٤٧١	٣٣٠٠	١٢٥٩	الانحرافات النفسية والانفعالية	بعدي	الرتب الموجبة	٨	٦٠٦	٤٨٥٠	٢١٤٩
	تتبعي	الرتب السالبة	٢	٢٠٠	١٢٠٠	غير دالة		تتبعي	الرتب السالبة	٢	٢٥٠	١٠٥٠	دالة عند ٠.٥
	التساوي		١					التساوي					
السلوك الاجتماعي غير المناسب	بعدي	الرتب الموجبة	٨	٤٨٨	٤٧٠٠	٢٠٠٧	استعمال الأدوات	بعدي	الرتب الموجبة	١	١٠٠	١٠٠٠	٤٤٧
	تتبعي	الرتب السالبة	٢	٢٥٠	٨٠٠	دالة عند ٠.٥		تتبعي	الرتب السالبة	١	٢٥٠	١٠٠٠	غير دالة
	التساوي		-					التساوي					

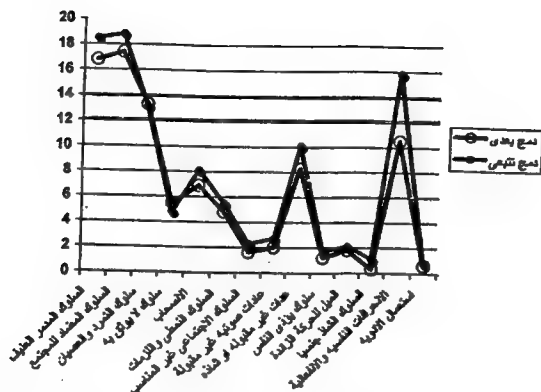
يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- وجود فروق جوهرية لدى أطفال مجموعة العزل بين القياسين البعدي والتتبعي في معظم الاضطرابات السلوكية حيث كانت قيم (Z) دالة احصائيا عند مستوى ٠.٠٥ في سبع من هذه الاضطرابات هي : السلوك المدمر والعنيف، والسلوك المضاد للمجتمع، وسلوك التمرد والعصيان، وسلوك لا يوثق به، والانسحاب، والسلوك الاجتماعي غير المناسب، والانحرافات النفسية والانفعالية.. وحيث أن متوسطات درجات القياس التتبعي في هذه الاضطرابات أعلى منه في القياس البعدي (فهذا يدل على زيادة هذه الاضطرابات بعد مرور شهرين من توقف البرنامج).

- عدم وجود فروق جوهرية لدى أطفال مجموعة العزل بين القياسين البعدي والتتبعي في سبع اضطرابات سلوكية ، حيث كانت قيم (Z) غير دالة احصائيا هي : السلوك النمطي والالزامات، عادات صوتية غير مقبولة ، عادات غير مقبولة أو شاذة، سلوك إيذاء النفس، الميل للحركة الزائدة ، السلوك الشاذ جنسيا، استعمال الأبوة - مما يدل على ثبات هذه الاضطرابات في القياسين.

#### التمثيل البياني لنتائج الفرض العاشر:

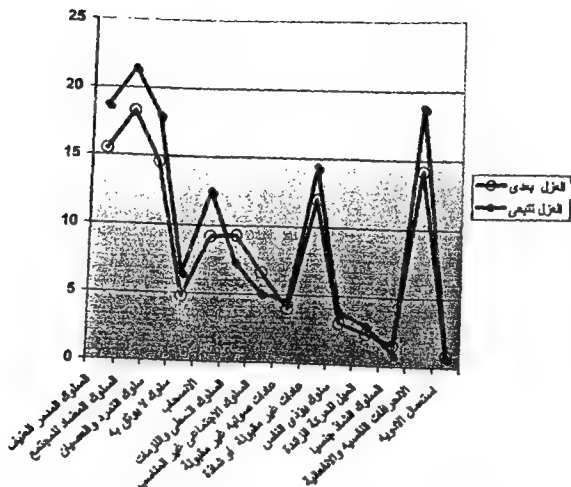
يوضح شكل (١٢) التمثيل البياني لمتوسطات درجات الاضطرابات السلوكية للأطفال المتخلفين عقليا في مجموعة الدمج بعد انتهاء البرنامج التدريبي للمهارات الاجتماعية ، ومتوسطات درجاتهم في القياس التتبعي لهذه الاضطرابات .



يتضح من خلال التمثيل البياني لبروفيل الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقليا في مجموعة الدمج تقارب متوسطات درجات القياسين البعدي والتتبعي - مما يدل على استمرار فعالية البرنامج التدريبي على المهارات الاجتماعية في خفض الاضطرابات السلوكية لديهم بعد مرور شهرين من توقف البرنامج.

ويوضح شكل (١٣) التمثيل البياني لمتوسطات درجات الاضطرابات السلوكية للأطفال المتخلفين عقليا في مجموعة العزل بعد انتهاء البرنامج التدريبي على المهارات الاجتماعية ، ومتوسطات درجاتهم في القياس التتبعي لهذه الاضطرابات بعد مرور شهرين من توقف البرنامج.





يتضح من خلال التمثيل البياني لبروفيل الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقليا في مجموعة العزل ارتفاع متوسطات درجات القياس التتبعى عن متوسطات درجات القياس البعدى - مما يدل على عدم استمرارية فعالية البرنامج بعد توقفه حيث عادت الاضطرابات السلوكية للارتفاع بعد مرور شهرين من المتابعة

#### ثانياً: مناقشة نتائج الفرض العاشر:

أظهرت النتائج :

- عدم وجود فروق جوهرية في معظم الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقليا، في مجموعة الدمج بين القياسين البعدى والتتبعى ماعدا: الانسحاب، والعادات غير المقبولة والشاذة ، والسلوك الشاذ جنسيا والانحرافات النفسية والانفعالية التي أظهرت فروقا جوهرية بين القياسين البعدى والتتبعى وكانت

الفروق لصالح القياس التتبعي حيث ارتفعت متوسطات درجاتهم بعد توقف البرنامج - أما بالنسبة لمجموعة العزل : فقد أظهرت عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي في سبع اضطرابات هي : السلوك النمطي والالزمات ، وعادات صوتية غير مقبولة، وعادات غير مقبولة أو شاذة ، وسلوك اذاء النفس، والميل للحركة الزائدة ، والسلوك الشاذ جنسياً، واستعمال الادوية... في حين وجدت فروق جوهرية بين القياسين في السلوك المدمر والعنيف، والسلوك المضاد للمجتمع، وسلوك التمرد والعصيان، وسلوك لا يوثق به ، والانسحاب ، والسلوك الاجتماعي غير المناسبة والانحرافات النفسية والانفعالية - وكانت الفروق لصالح القياس التتبعي حيث ارتفعت متوسطات هذه الاضطرابات بعد مرور شهرين من توقف البرنامج.

### وهذه النتائج تحقق صحة الفرض العاشر جزئياً .

وتفسيراً لهذه النتائج فإنه يمكن القول بأن تأثير البرنامج قد استمر لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة الدمج لفترة اطول مما أستمر لدى أطفال مجموعة العزل في خفض الاضطرابات.

غير ان طبيعة الاطفال المعاقين عقلياً غالباً ما يتعرضوا للاحباط نتيجة لقصور الاداء الوظيفي لديهم، وبالتالي يتعرضون لتوقع الفشل الذي يزيد من الاضطرابات السلوكية لديهم (احمد عبداً لرحمن زيدان : ١٩٩٣ ، ٣١) .. ومن ثم : فان وقوع الطفل المتخلف عقلياً في فشل برغم من محاولات تخطيه دون ادراكه لأسباب الفشل، وتكرار هذا الفشل في المواقف الجديدة - كل ذلك يدعم الشعور بالفشل السابق ويقوى توقعه للفشل في المواقف التالية ( فتحي عبد الرحيم : ١٩٨٨ ، ١٥٣ ) ، كما أن استجابة الآخرين لموقف فشل الطفل تقوى وتدعم من شعوره بالفشل في المواقف التالية أكثر فالكثير مما يجعله يتوقع الفشل فيلجأ إلى العدوان أو الانسحاب أو التردد، كرد فعل للشعور بالدونية أو دفاعاً عن النفس، ولدى انفعالاته العامة إما البلادة أو التهور أو الانفجار (كمال مرسى : د.ت ، ١٩٩٢ ) ، ومن ثم : وجدت انتكاسة لبعض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في كل من مجموعتي الدمج والعزل على حد سواء وان اختلفت نوعية الاضطرابات السلوكية التي ارتدت اليها أطفال كل مجموعة.

- فإذا كان أطفال مجموعة الدمج قد انتكسوا الى الانسحاب والعادات غير المقبولة أو الشاذة والانحرافات النفسية والانفعالية - فمرجع ذلك الى توقف فعاليات الدمج مع الأطفال العاديين فعادوا الى عزلتهم وانسحابهم وظهرت لديهم العادات غير المقبولة أو الشاذة لانعدام القدوة من الأقران العاديين الذين كانوا يكتسبون منهم السلوكيات الايجابية ، وانعكس ذلك على شيوع الاضطرابات النفسية والانفعالية.

- وعلى العكس فإن أطفال مجموعة العزل قد انتكسوا الى السلوك النمطى واللزمات ، والعادات الصوتية غير المقبولة ، وعادات غير مقبولة أو شاذة ، وسلوك اذى النفس، والميل إلى الحركة الزائدة ، والسلوك الشاذ جنسياً ، واستعمال الابوية - وكلها اضطرابات سلوكية ناتجة عن انعدام الرقابة من المشرفين مما يحتاج معه الى تدخل علاجي لخفض هذه الاضطرابات مع متابعة مستمرة من المشرفين القائمين على رعاية أطفال هذه الفئة.

وأخيراً : ترى الباحثة : أنه لضمان استمرارية فعالية البرامج التدريبية للأطفال المتخلفين عقليا فلا بد من تنشيط المهارات التى يتم اكتسابها فى اى برنامج وذلك بعد مرور فترة مناسبة (كل شهرين مثلاً) لضمان استمرار فعالية أنشطة البرنامج ، وتنمية المهارات التى تم التدريب عليها لبقاء اثرها ، واستفادة الأطفال المتخلفين عقليا منها .

## ملخص النتائج

بعد عرض نتائج الدراسة ومناقشتها يجدر أن تعرض الباحثة فيما يلي موجزاً لهذه النتائج :

١- وجود فروق ذات دلالة احصائية فى جميع درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة الدمج بين القياسين القبلى والبعدى - وكانت الفروق لصالح القياس البعدى .

٢- وجود فروق ذات دلالة احصائية فى درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة العزل بين القياسين القبلى والبعدى - ماعدا مهارة تدبير الأمور والتصرف فلم تكن الفروق فيها دالة بين القياسين.

٣- وجود فروق ذات دلالة احصائية فى جميع درجات المهارات الاجتماعية بين مجموعة الدمج من الاطفال المتخلفين عقلياً بعد البرنامج ودرجات أقرانهم فى المجموعة الضابطة - وكانت الفروق لصالح مجموعة الدمج.

٤- وجود فروق ذات دلالة احصائية فى جميع درجات المهارات الاجتماعية بين مجموعة العزل من الأطفال المتخلفين عقليا بعد البرنامج ودرجات أقرانهم فى المجموعة الضابطة - وكانت الفروق لصالح مجموعة العزل .

٥- لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية فى درجات جميع المهارات الاجتماعية بين مجموعتى الدمج والعزل من الاطفال المتخلفين عقليا فى القياس البعدى.

٦- وجود فروق ذات دلالة احصائية فى معظم درجات الاضطرابات السلوكية للأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة الدمج بين القياسين القبلى والبعدى - وكانت الفروق لصالح القياس البعدى (بانخفاض متوسطات هذه الاضطرابات).

٧- وجود فروق ذات دلالة احصائية فى معظم درجات الاضطرابات السلوكية للأطفال المتخلفين عقليا فى مجموعة العزل بين القياسين القبلى والبعدى - وكانت الفروق لصالح القياس البعدى ( بانخفاض متوسطات هذه الاضطرابات).

٨- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين معظم درجات الاضطرابات السلوكية

لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعتي الدمج والعزل بعد البرنامج - فيما عدا درجات الانسحاب ، السلوك الاجتماعي غير المناسب ، العادات الصوتية غير المقبولة ، سلوك اذاء النفس ، الانحرافات النفسية الانفعالية حيث وجدت فروق دالة احصائية بين المجموعتين - وكانت الفروق لصالح مجموعة الدمج (بانخفاض متوسطات هذه الاضطرابات بعد البرنامج).

٩- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة الدمج بين القياسين البعدي والتتبعي .

١٠- وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجات المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة العزل بين القياسين البعدي والتتبعي - وكانت الفروق لصالح القياس البعدي ( أى تفهقر مستوى المهارات الاجتماعية لديهم بعد مرور شهرين من توقف البرنامج).

١١- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في معظم الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة الدمج بين القياسين البعدي والتتبعي . فيما عدا أربعة اضطرابات كانت الفروق فيها لصالح القياس التتبعي ( بارتفاع متوسطات هذه الاضطرابات ) .

١٢- وجود فروق ذات دلالة احصائية في سبعة اضطرابات سلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في مجموعة العزل بين القياسين البعدي والتتبعي هي : السلوك المدمر والعنيف ، السلوك المضاد للمجتمع ، سلوك التمرد والعصيان ، سلوك لا يوثق به ، الانسحاب، السلوك الاجتماعي غير المناسب ، الانحرافات النفسية والانفعالية - وكانت الفروق فيها لصالح القياس التتبعي (بارتفاع متوسطات هذه الاضطرابات ) .. في حين لم توجد فروق ذات دلالة احصائية في بقية الاضطرابات بين القياسين البعدي والتتبعي لمجموعة العزل.

## توصيات الدراسة

فى ضوء إجراءات الدراسة وما توصلت إليه الباحثة من نتائج وما قدمته من تفسيرات، وما واجهته من مشكلات خلال تطبيق إجراءات الدراسة الميدانية، فإنها تعرض فيما يلى بعض التوصيات التى يمكن أن يكون لها قيمتها للعاملين مع الأطفال المتخلفين عقلياً.

ويمكن تلخيص هذه التوصيات فيما يلى :

### أولاً: فى مجال إعداد المعلمين،

توصى الدراسة بحث الجامعات على تطوير برامج التربية الخاصة القائمة وزيادة اقسام التربية الخاصة بالجامعات لاعداد المتخصصين الذين يعملون مع نوى الحاجات الخاصة بصفة عامة - واعداد الكوادر البشرية المؤهلة على اختلاف أنواعها التى تتمكن من العمل فى فصول الدمج على وجه الخصوص والعمل على تبسيط أساليب التعامل مع هذه الفئات عملياً ووضع برامج عملية لأساليب الدمج السليمة .

### ثانياً: فى مجال التربية الخاصة:

١- توصى الدراسة بضرورة إعداد البرامج التربوية والاجتماعية لاجراء نوى الاحتياجات الخاصة من عزلتهم وإعادة دمجهم فى المجتمع من خلال برامج ترفيهية تقام بشكل دورى فى داخل مدارسهم تمهيدا لاجراجهم الى المجتمع الكبير وهم أكثر ثقة بأنفسهم وتقبلاً لواقعهم وقدراتهم على التعايش معه بنجاح ثم توثيق الصلة بين المعاق وأسرته ومجتمعه .

٢- بالنسبة لطبيعة الاعاقة العقلية الخاصة التى تختلف عن بقية الإعاقات توصى الدراسة بضرورة تحديد الشكل الذى يتم عليه الدمج ( هل هو دمج اجتماعى أم دمج أكاديمي).

٣- توصى الدراسة بأهمية التطبيق الفعلى لتجربة الدمج داخل المدارس لا أن يكون وجود الأطفال المتخلفين عقلياً فى الفصول الملحقة وجوداً شكلياً وأن يسمج الدمج بالتفاعل الاجتماعى للطفل العادى مع الطفل المتخلف عقلياً.

٤- توصى الدراسة بأن يتم الدمج فى سن صغير - وأهمية اشتراك الأطفال العاديين مع المعاقين عقليا فى الأنشطة التى تسمح بالتفاعل الاجتماعى الإيجابى واكتساب الطفل المعاق المهارات الاجتماعية ، وتعديل الاتجاهات السلبية نحو المعاقين عقليا .

٥- يجب ألا يفهم من الدمج أنه مجرد حضور الأطفال المعاقين عقليا فى نفس فصول العاديين فقط بل هو محاولة لمساعدتهم للنمو إجتماعيا وشخصياً من خلال الاتصال والتفاعل مع أقرانهم العاديين - وهذا يتطلب أحداث تغيير شامل فى نظام الدراسة والمناهج وطرق التعليم المستخدمة ، وطرق تقييم كل من العاديين والمعاقين عقليا ( الداخلين فى تجربة الدمج ) ، وأن يكون النظام التعليمى أكثر مرونة بما يسمح بالاندماج الاجتماعى بين المعاقين عقليا والعاديين.

٦- التأكيد على أهمية وجود فريق العمل المتكامل فى المدرسة العادية التى يجرى فيها الدمج لتقديم أفضل الخدمات والبرامج الممكنة لذوى الاحتياجات الخاصة والتأكيد على الأخذ بعين الاعتبار تجهيز المدارس بالوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم وغرف المصادر التى تعوض النقص فى قدرات المتخلفين عقليا وتساعدهم فى متابعة أقرانهم العاديين.

### ثالثاً: توصيات للأسرة:

١- توصى الدراسة بضرورة توعية أباء الأطفال المتخلفين عقليا لتقبل فكرة دمج أبنائهم مع الأطفال العاديين لصالح المعاق عقليا.

٢- ضرورة توعية أباء الأطفال العاديين لتقبل فكرة الدمج وأن تفاعل أبنائهم مع المتخلفين عقليا لايسبب لهم أى ضرر بل بالعكس يسهم فى تنمية الاتجاهات الانسانية الإيجابية ويؤدى الى بناء شخصية متكاملة متوافقة من الناحية النفسية .

٣- توثيق الصلة بين المعاق عقلياً وأسرته ووضع خطة تدريب مبسطة لتعريف الأسرة بالأسلوب الأمثل للتفاعل مع إعاقة الإبن ومساعدته على الاعتماد على نفسه لتكون الأسرة أكثر تقبلاً له وقدرة على تحمل مسؤولياتها تجاهه مع دعمها

بشتى الوسائل لرعاية الأبن المعاق بدلا من الاعتماد الكلى على المدرسة ، أو إخفائه عن أعين الناس .

#### رابعا، توصيات لوسائل الإعلام:

١- توصى الدراسة بضرورة إعداد نشرات إعلامية توجيهية إرشادية للمجتمع عن كيفية التعامل مع نوى الحاجات الخاصة ومنهم المعاقين عقليا - بواقعية خالية من أساليب العطف والشفقة أو السخرية أحيانا حفاظا على معنوية الانسان المعاق وزيادة ثقته بنفسه حتى لايشعر بوجود فروق فى التعامل بين الانسان المعاق والإنسان العادى .

٢- ترتيب حملة توعية اعلامية تثقيفية لجميع فئات المجتمع حول الاعاقة والتعامل مع المعاق وتقبل الدمج .

٣- تنبيه المجتمع لتقبل فكرة الدمج وما يحتاجه من تشريعات وقوانين تعليمية تنظم تنفيذه ، وتطوير سياسة تربوية جديدة على نمط النظام الأمريكى " التربية للجميع " ، "المدرسة الشاملة" ، "مجتمع الجميع" ، مما يعنى الحياة فى بيئة اجتماعية متكاملة - وهى حق لكل مواطن مهما اختلفت ظروفه وحاجاته ومتطلباته عن الآخرين .

والواضح أن دمج الأطفال نوى الاحتياجات الخاصة فى المدارس العادية لازالت فكرة جديدة فى مصر تحتاج الى وقت طويل وجهد مكثف لكى يتقبلها العاملون فى التربية العامة والتربية الخاصة ويتقبلها آباء ومعلمى الأطفال العاديين والمعاقين على حد سواء ويتقبلها كل من الأطفال العاديين والمعاقين أنفسهم .

#### خامسا، توصيات للباحثين

إنطلاقا مما تناولته الدراسة الحالية حول فعالية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية بنظامى الدمج والعزل وأثره فى خفض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقليا - تقترح الباحثة بعض البحوث لتكملة ما بدأنه الدراسة الحالية - ومنها :

١- فعالية اللعب الجماعى الموجه بنظام الدمج فى تحسين السلوك التوافقى للأطفال



المتخلفين عقليا .

٢- فعالية الدمج بين الأطفال المتخلفين عقليا والعاديين في تحسين مهاراتهم مثل :  
الأداء اللغوي، الأداء الفني ( الرسم والتشكيل)، الأداء الموسيقي، الأداء الرياضي... الخ .

٣- دراسة لتطبيق نظام الدمج على إعاقات أخرى والتعرف على فعاليته ونظامه .

٤- دراسة تقييمية لنظام الدمج في الدول المختلفة للاستفادة منها في تطبيقها في مصر .

٥- تطبيق برنامج تنمية المهارات الاجتماعية المستخدمه في الدراسة الحالية على فئات أخرى من نوى الاحتياجات الخاصة للتعرف على مدى فعاليته وحدوده مع كل فئة من فئات الإعاقات .

٦- فعالية برنامج إرشادي للأطفال العاديين لتعديل فكرة الدمج مع الأطفال المتخلفين عقليا .

٧- فعالية برنامج إرشادي لتعديل اتجاهات الآباء العاديين نحو فكرة الدمج ونحو المتخلفين عقليا .

٨- فعالية برنامج إرشادي لخفض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقليا .



## المراجع

- ١- أحمد سامى محمد (١٩٩٠) : جهود وزارة التربية والتعليم فى مجال الاعاقة العقلية ، مؤتمر مستقبل خدمة المعاق فى مصر وخاصة المعاق عقليا . القاهرة : كريتاس، مصر
- ٢- أحمد عباس عبدالله (١٩٩٨) دمج الأطفال نوى الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين : بعض المفاهيم والاعتبارات وغيض من حكم الدراسات. ندوة تجارب دمج الاشخاص نوى الاحتياجات الخاصة فى نول مجلس التعاون الخليجى : التطلعات والتحديات، (البحرين . جامعة الخليج العربى . ٢-٤ مارس) ١٠٦-٨١
- ٣- أحمد عبد الرحمن زيدان (١٩٩٣) : مقارنة لبرامج الرعاية الاجتماعية والنفسية المختلفة وعلاقتها بالتوافق النفسى والاجتماعى للأطفال المتخلفين عقليا . رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية الآداب - جامعة الزقازيق.
- ٤- أحمد نصر الدين ، كوثر الفتم (١٩٩٨) : أسس دمج المعاقين حركياً واتجاهات المعلم العادى نحو أسلوب الدمج . ندوة تجارب دمج الأشخاص نوى الاحتياجات الخاصة فى نول مجلس التعاون الخليجى : التطلعات والتحديات. (البحرين : جامعة الخليج العربى ، ٢-٤ مارس) . ص ١٥٧/١٦٧
- ٥- أسامة سعد أبو سريخ (١٩٩٣) : الصداقة من منظور علم النفس . عالم المعرفة (١٧٩) ، الكويت المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب .
- ٦- أسماء عبد الله العطية (١٩٩٥) : تنمية بعض جوانب السلوك التكيفى لدى عينة من الأطفال المعاقين عقليا بدولة قطر . رسالة ماجستير ( غير منشورة) ، كلية التربية - جامعة الزقازيق
- ٧- إليانور ويتسيد لينتش ، بيتى هارولد سيمز (١٩٩٩) التخلف العقلى : دمج الأطفال المتخلفين عقليا فى مرحلة ما قبل المدرسة ( برامج وأنشطة) ترجمة : سمية طه جميل. هالة الجروانى، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية

٨- أموال أحمد عبد الكريم (١٩٩٤) : برنامج تدريبي خاص لتعديل السلوك في رفع مستوى بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً. رسالة ماجستير ( غير منشورة )، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٩- أميره طه بخش (١٩٩٥) : أثر تكييف الأطفال ذوي الحاجات الخاصة مع بيئة أقرانهم العاديين على درجة تحصيلهم الدراسي. المؤتمر الدولي الثاني لمركز الإرشاد النفسي - جامعة عين شمس ، \* الإرشاد النفسي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ( القاهرة : ٢٥ - ٢٧ ديسمبر). ٥٤٢-٥٦٢.

١٠- \_\_\_\_\_ (١٩٩٧) : فاعلية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية في خفض مستوى النشاط الزائد لدى الأطفال المعاقين عقلياً. مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد ٢١ (ج١)، ٩٧-١٣٣.

١١- أميره طه بخش (١٩٩٨) : فاعلية برنامج إرشادي في خفض السلوك العدوانى لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم - مجلة العلوم التربوية - يصدرها : معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة ، العدد ١١، ١٥٧-١٩٧.

١٢- ايمان فؤاد كاشف ، عبد الصبور محمد منصور (١٩٩٨) : دراسة تقييمية لتجربة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين بالمدارس العادية في محافظة الشرقية. المؤتمر الدولي الخامس لمركز الإرشاد النفسي - جامعة عين شمس، ( القاهرة : ١-٣ ديسمبر) .

١٣- ايمان فؤاد كاشف (١٩٩٩) : فاعلية برنامج للأنشطة المدرسية في دمج الأطفال المعاقين (عقليا وسمعيا) مع الأطفال العاديين. المؤتمر الدولي السادس لمركز الإرشاد النفسي جامعة عين شمس " جودة الحياة " (القاهرة : ١٠-١٢ نوفمبر)، ٨٨١-٨٢١.

١٤- تركي محمد تركي السبيعي (١٩٩٨) : مدى امكانية دمج الطلاب المعوقين في المدارس العادية من عدمه في ضوء الخدمات المقدمة لهؤلاء الطلاب بمدارس التربية الخاصة والمدارس العادية. نفوة تجارب دمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي ، التطلمات والتحديات - البحرين ٢-٤ مارس ، ٢٨٩-٣٠٩.

١٥- جمال محمد الخطيب (١٩٩٦) : تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية في الدول العربية . عمان : اليونسكو.

- ١٦- جمال محمد الخطيب (١٩٩٨) مدرسة الجميع ومستقبل التربية الخاصة - ندوة  
تجارب دمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دول مجلس  
التعاون الخليجي : التطلعات والتحديات، البحرين جامعة الخليج  
العربي، ٢-٤ مارس، ٧٩-٥٣
- ١٧- جيسيتين.ى- ج ، ريتشارد .ل.ك (١٩٩٤) التدريس الابتكارى لنوى التخلف  
العقلي . ترجمة : كمال سالم سيسالم ، القاهرة مكتبة النهضة  
المصرية.
- ١٨- حسن مصطفى عبد المعطى (٢٠٠١) . الاضطرابات النفسية فى الطفولة والمراهقة :  
الاسباب - التشخيص - العلاج القاهرة : دار القاهرة للطباعة ونشر  
الكتب.
- ١٩- ديان برادلى - مارغريت سيرز ، ديان سوتلك (٢٠٠٠) الدمج الشامل لنوى  
الاحتياجات الخاصة: مفهومه وخلفيته النظرية . ترجمة : زيدان  
السرطاوى، عبد العزيز الشخص ، عبد العزيز العبد الجبار ، العين :  
دار الكتاب الجامعى
- ٢٠- رمضان محمد القذافى (١٩٩٤) : سيكولوجية الاعاقة طرابلس : الجامعة  
المفتوحة.
- ٢١- ----- (١٩٩٦) رعاية المتخلفين ذهنيا . الاسكندرية المكتب  
الجامعى الحديث.
- ٢٢- ريتشارد م سوين (١٩٧٩) : علم الامراض النفسية والعقلية ، ترجمة أحمد عبد  
العزيز سلامه، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية
- ٢٣- زينب محمد موسى السماحى (١٩٩٩) : فعالية العلاج الاسرى فى خفض بعض  
أعراض الاضطرابات السلوكية لدى أطفال الروضة رسالة ماجستير  
(غير منشورة) ، كلية التربية النوعية بيورسعيد، جامعة قناة السويس.
- ٢٤- زكريا زهير (١٩٩٤) مدارس لامتثلى أهدأ من الطلبة التربية الجديدة، عدد ٤  
ص / ٦٥-٧٨
- ٢٥- سعاد بسيونى (١٩٩٦) التكامل التربوى للأطفال نوى الاحتياجات الخاصة فى  
ضوء مبدأ التربية للجميع المؤتمر الدولى الثالث لمركز الارشاد  
النفسى، جامعة عين شمس "الارشاد النفسى فى عالم متغير"، ( القاهرة  
٢٣-٢٥ ديسمبر) المجلد الاول ١-١٤

٢٦- سعيد بن عبد الله إبراهيم بيبس (١٩٩٩) : مقياس تقدير السلوك العدوانى للأطفال المتخلفين عقليا من الدرجة المتوسطة . مجلة مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، العدد ١٥ ، السنة الثامنة .

٢٧ - سليمان الريحاني (١٩٨١) : التخلّف العقلي : عمان : المطبعة الأردنية.

٢٨- سميرة طه جميل (٢٠٠٠) : فاعلية برنامج ارشادى فى تعديل اتجاهات الأطفال الفأدين نحو دمجه مع أقرانهم المعاقين عقلياً. المؤتمر الدولى السابع لمركز الإرشاد النفسى. جامعة عين شمس "بناء الانسان لمجتمع أفضل"، ٥-٧ نوفمبر ، ٦١١ - ٦٥٠.

٢٩- سهير إبراهيم عيد ميهوب (١٩٩٦) : العلاقة بين ممارسة بعض الأنشطة وتنمية المهارات الإجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

٣٠ - سهير محمد سلامة شاش (١٩٩٨) : أثر اللعب الجماعى الموجه فى تحسين الأداء اللغوى لدى الأطفال المتخلفين عقليا - رسالة ماجستير ( غير منشورة) ، كلية التربية - جامعة الزقازيق.

٣١ - سوزان ويليام سيتنباك (١٩٩٣) : المدارس الجامعة . ترجمة : زكريا زهير ، القاهرة ، الندوة شبه الاقليمية حول التخطيط وتنظيم التعليم لنوى الاحتياجات الخاصة .

٣٢- صالح بن عبد الله أبو عباده ، محمد السيد عبدالرحمن (١٩٩٥) : فاعلية برنامج ارشادى للتدريب على المهارات الاجتماعية فى علاج الخجل والشعور بالذات لدى طلاب الجامعة . مجلة الإرشاد النفسى ، العدد ٤ ، السنة الثالثة، ١٠٣-١٤٠.

٣٣ - صالح عبد الله هارون (١٩٨٥) : دراسة أثر البرامج التربوية الخاصة فى توافق المتخلفين عقليا فى المرحلة الابتدائية - رسالة دكتوراه ( غير منشورة) ، كلية التربية جامعة عين شمس.

٣٤- صبحى عبدالفتاح محمد الكفورى (١٩٩٢) : تعديل السلوك العدوانى لدى الأطفال باستخدام برنامج للعلاج الجماعى باللعب وبرنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية. رسالة دكتوراه ( غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة طنطا .

- ٣٥ - صبحى عطالله سيف (١٩٨٢) : المعوقون حقوقهم وجهود وزارة التربية والتعليم فى رعايتهم، الحلقة الدراسية الاقليمية لعام ١٩٨٢، ندوة الطفل المعوق، (القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ٢١/١-٢/٤) ، من ٥٨-٧٦.
- ٣٦ - صفاء هنداوى (١٩٩٣) : مدى فاعلية التشريط الاجرائى لتعديل سلوك شديدى التخلف ، رسالة ماجستير ( غير منشورة ) ، كلية التربية جامعة عين شمس.
- ٣٧ - صفوت فرج (١٩٩٢) : التخلف العقلى - الوضع الراهن وأفاق المستقبل، دراسات نفسية ، مجلة رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية (رانم) ، المجلد الثانى ، العدد الثالث، ٤١٧-٤٣٦.
- ٣٨ - طلعت منصور (١٩٩٤) : استراتيجيات التربية الخاصة والكفاءات اللازمة لمعلم التربية الخاصة- مجلة الارشاد النفسى، العدد الثانى، ٥٩-٩٩.
- ٣٩ - عادل عز الدين الأشول (١٩٨٧) : موسوعة التربية الخاصة ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٤٠ - عادل كمال خضر (١٩٩٠) : دراسة مقارنة لمفهوم الذات لدى الأطفال المصابين بالتخلف العقلى والأطفال العاديين قبل وبعد دمجهم معا فى بعض الأنشطة المدرسية . مجلة علم النفس، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد ٢٣ السنة السادسة، ٨٦-٩٥.
- ٤١ - \_\_\_\_\_ (١٩٩٥) : دمج الأطفال المعاقين فى المدارس العادية - مجلة علم النفس، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد ٢٤ السنة التاسعة، ٩٨-١٠٩.
- ٤٢ - عادل كمال خضر ، مایسة أنور المفتى (١٩٩٢) : ادماج الأطفال المصابين بالتخلف العقلى مع الأطفال الأسوياء فى بعض الأنشطة المدرسية وأثره على مستوى ذكائهم وسلوكهم التكيفى . دراسات نفسية، ك ٢، ج ٢، ٣٧١-٣٩٠.
- ٤٣ - عابدة قاسم رفاعى (١٩٩٧) : مدى فاعلية برنامج ارشادى فى تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المعاقين عقليا، رسالة دكتوراه ( غير منشورة ) ، كلية التربية - جامعة عين شمس .

- ٤٤- عبد الستار إبراهيم ، وآخرون (١٩٩٣) عبد العزيز بن عبد الله الدخيل، رضوى إبراهيم (١٩٩٣) : العلاج السلوكي للطفل : اساليبه ونماذج من حالاته . سلسلة عالم المعرفة (١٨٠) ، الكويت : المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب.
- ٤٥ - عبد العزيز الشخص (١٩٨٧) : دراسة لمتطلبات ادماج المعوقين فى التعليم والمجتمع العربى. رسالة الخليج العربى، العدد الحادى والعشرون، ١٨٩-٢١٩.
- ٤٦ - عبد العزيز بن العبد الجبار (١٩٩٨) : الدمج الشامل. نوة تجارب دمج الأشخاص لوى الاحتياجات الخاصة فى دول مجلس التعاون الخليجى : التطلعات والتحديات.(البحرين: جامعة الخليج العربى ٢-٤ مارس )، ١٦٩-١٧٥.
- ٤٧ - عبد الفتاح صابر (١٩٩٧) : التربية الخاصة : لمن - لماذا - كيف . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- ٤٨ - عبد المطلب أمين القريطى (١٩٩٦) : سيكولوجية لوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم . ط١، القاهرة : دار الفكر العربى.
- ٤٩- عبد المنعم يوسف أحمد السنهورى (١٩٨١) : دراسة تحليلية مقارنة بين الرعاية الأسرية والرعاية المؤسسية من حيث التوافق الاجتماعى للأطفال المتخلفين عقليا . رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة حلوان
- ٥٠- علا عبد الباقي ابراهيم (١٩٩٣) : التعرف على الاعاقة العقلية وملاجها واجراءات الوقاية منها (الكتيب الثانى) القاهرة : مطابع الطوبجى التجارية.
- ٥١ - عماد الدين سلطان (١٩٧٨) : تحديد نسبة المتخلفين عقلياً فى مدينة القاهرة : المجلة الاجتماعية القومية ، العدد الأول، المجلد ١٥، القاهرة : المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنانة.
- ٥٢- فاروق محمد صادق (١٩٧٦) : سيكولوجية التخلف العقلى. الرياض : مطبوعات جامعة الرياض.
- ٥٣ - \_\_\_\_\_ (١٩٨٥) : مقياس السلوك التكيفى . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .



- ٥٤- فاروق محمد صادق (١٩٩٨) : من الدمج الى التالف والاسنياع الكامل تجارب وخبرات عالمية فى دمج الأفراد المعوقين فى المدرسة والمجتمع وتوصيات الى الدول العربية. نخوة تجارب دمج الاشخاص نوى الاحتياجات الخاصة فى دول مجلس التعاون الخليجى : التطلعات والتحديات. ( البحرين - جامعة الخليج ٢-٤ مارس) ١٣-٥٢.
- ٥٥- فاطمة محمد عزت وهبى (١٩٨٩) : التعرف على مدى فاعلية برنامج ارشادى تدريبي على بعض المهارات الاجتماعية لتنمية بعض مهارات السلوك التوافقى للأطفال المتخلفين عقليا. رسالة ماجستير (غير منشورة) ، معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.
- ٥٦ - فتحى السيد عبد الرحيم (١٩٨١) : الدراسة المبرمجة للتخلف العقلى ، الكويت : مؤسسة الصباح.
- ٥٧- فؤاد البهى السيد (١٩٧٩) : علم النفس الاحصائى وقياس العقل البشرى . القاهرة : دار الفكر العربى .
- ٥٨- ————— (١٩٨٠) : علم النفس الاجتماعى ، القاهرة دار الفكر العربى .
- ٥٩- فيولا البيلاوى (١٩٩٠) : مشكلات السلوك عند الأطفال : نماذج من البحوث فى تحليل وتعديل السلوك عند الأطفال . القاهرة مكتبة الانجلو المصرية.
- ٦٠ - فيوليت فؤاد ابراهيم (١٩٩٢) دراسة مدى فاعلية برنامج لتعديل سلوك الأطفال المتخلفين عقليا المصابين بأعراض داون من فئة القابلين للتعليم . المؤتمر السنوى الخامس للطفل المصرى ، ' رعاية الطفولة فى عقد حماية الطفل المصرى'، القاهرة مركز دراسات الطفولة جامعة عين شمس، (القاهرة ٢٨-٣٠ ابريل.
- ٦١- كريستين مايلز (١٩٨٨) : اللغة ، التواصل، الكلام مع الطفل نى القدرات المحدودة ، ترجمة : أديب مينا ميخائيل ، القاهرة : كريتاس مصر ، مركز سيتى للتدريب ، الدراسات فى الاعاقة العقلية
- ٦٢- ————— (١٩٩٢) : الطفل المعاق عقليا وأسلوب التعامل معه . ترجمة ليلى أبو شعر ، مراجعة حسين صلاح الدين، دمشق : منشورات جمعية المحبة .

- ٦٣- كمال ابراهيم مرسى (١٩٦٦) : علم التخلف العقلي : الكويت : دار القلم.
- ٦٤- ————— ( د . ت ) : الطفل غير العادى من الناحية الذهنية ( الطفل المتخلف عقليا). القاهرة : دار النهضة العربية .
- ٦٥- كمال محمد دسوقي (١٩٧٤) : علم الأمراض النفسية : التصنيفات والأمراض المرضية . بيروت : دار النهضة العربية.
- ٦٦- ————— (١٩٩٠) : ذخيرة علوم النفس ، القاهرة : الدار الدولية للنشر والتوزيع .
- ٦٧- لويس كامل مليكة (١٩٩٠) : العلاج السلوكى وتعديل السلوك . الكويت : دار القلم.
- ٦٨- ————— (١٩٩٨- أ) : دليل مقياس ستانفورد بينيه للذكاء - الصورة الرواية : القاهرة : مطبعة فيكتور كيرلس.
- ٦٩- ————— (١٩٩٨- ب) : مقياس ستانفورد بينيه للذكاء - الصورة الرواية (الجدول المعيارية - المراجعة الأولى) . القاهرة : مطبعة فيكتور كيرلس.
- ٧٠- ————— (١٩٩٨- ج) : تعديل سلوك المعاق عقليا : دليل الوالدين والمعلم ، القاهرة : مطبعة فيكتور كيرلس.
- ٧١- ماجده عبيد (٢٠٠٠) : السامعون بأصينهم ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.
- ٧٢- محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨) : المهارات الاجتماعية وعلاقاتها بالاكتماب واليأس لدى الأطفال (فى) : محمد السيد عبد الرحمن : دراسات فى الصحة النفسية، الجزء الثانى، القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٧٣- محمد حسنين العجمى (٢٠٠٠) : استراتيجية الدمج لتربية المعوقين بجمهورية مصر العربية ضرورة عصرية : لماذا ؟ وكيف ؟ . المؤتمر السنوى لكلية التربية جامعة المنصورة \* نحو رعاية نفسية وتربوية أفضل لذوى الاحتياجات الخاصة ( المنصورة ، ٤ - ٥ ابريل ، ٢٠٠١ - ٢٤٢).
- ٧٤- محمد عبد المؤمن حسين (١٩٨٦) : سيكولوجية غير المتعلمين وتربيتهم . الاسكندرية : دار الفكر الجامعى .
- ٧٥- محمد عودة ، كمال ابراهيم مرسى (١٩٨٦) : الصحة النفسية فى ضوء علم النفس والاسلام . الكويت : دار القلم.

- ٧٦- محمد عبد القفور (١٩٩٩) : دراسة استطلاعية لاتجاهات وآراء المدرسين والاداريين فى التعليم العام نحو ادماج الاطفال غير العاديين فى المدارس الابتدائية العادية ، مجلة مركز البحوث التربوية - جامعة قطر ، العدد ١٥ .
- ٧٧- محمد محروس الشناوى (١٩٩٦) : العملية الارشادية والعلاجية . القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع .
- ٧٨- \_\_\_\_\_ (١٩٩٧) : التخلف العقلى : الاسباب ، التشخيص ، البرامج ، القاهرة : مكتبة غريب للطباعة والنشر والتوزيع .
- ٧٩- محمد محروس الشناوى ، محمد السيد عبدالرحمن (١٩٩٨) : العلاج السلوكى الحديث : أسسه وتطبيقاته ، القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .
- ٨٠- محمود عبد الرحمن حمودة (١٩٩٠) . الطفولة والمرامقة : المشكلات النفسية ، كلية الطب - جامعة الأزهر .
- ٨١- معصومة أحمد ابراهيم (١٩٩٥) : العلاقة بين اكتساب المهارات الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طفل الروضة بدولة الكويت ، مجلة الإرشاد النفسى ، العدد الرابع ، السنة الثالثة ، ١٤٩-١٧٨ .
- ٨٢- ملك أحمد عبد العزيز الشافعى (١٩٩٣) : مدى فاعلية نظام الدمج فى تحسين بعض جوانب السلوك التوافقى للتلاميذ المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم ، رسالة ماجستير ( غير منشورة ) ، كلية التربية جامعة عين شمس .
- ٨٣- ممدوحة محمد سلامة (١٩٨٤) : أساليب التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بالمشكلات النفسية فى مرحلة الطفولة الوسطى : رسالة دكتوراه ( غير منشورة ) ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .
- ٨٤- مصطفى فهمى (١٨٧٦) : التوافق الشخصى والاجتماعى ، ط١ ، القاهرة : مكتبة الخانجي .
- ٨٥- مواهب ابراهيم عياد ، نعمة مصطفى رقبان (١٩٩٥) : دراسة تقييمية لمستوى الأداء المهارى لعينة من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم فى برنامج تدريبي على مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعى . المؤتمر الدولى الثانى لمركز الارشاد النفسى \* الارشاد النفسى لذوى الاحتياجات الخاصة \* . (القاهرة ٢٥-٢٧ ديسمبر) . ص ٢٣-٥٨

٨٦- نبيلة هاشم (١٩٧٩) : مشكلات سوء التكيف والسلوك اللاإجتماعى عند تلميذات المدرسة الاعداية. رسالة ماجستير ( غير منشورة ) ، كلية التربية جامعة دمشق.

٨٧- نجدى ونيس حبش ، رأفت عطيه باخوم (١٩٨٨) : المهارات الاجتماعية لدى المتخلفين عقليا - دراسة نمائية، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس، العدد (٧) ، مجلد (٢)، كلية التربية جامعة المنيا ، ٢٥٥-٢٩٧.

٨٨- نهى اللحامى (١٩٩٤) : العلاقة بين كل من الاتجاهات الوالدية نحو الاعاقة العقلية والعلاقات الأسرية والسلوك التكيفى لمرافقات متخلفات عقليا . رسالة دكتوراه ( غير منشورة ) ، كلية الدراسات الانسانية . جامعة الأزهر .

٨٩- هانم ابراهيم الشيبينى (١٩٨٥) : السلوك المشكل لدى أطفال ما قبل المدرسة وعلاقة ببعض المتغيرات الأسرية . رسالة ماجستير ( غير منشورة ) ، معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس .

٩٠- هانى ابراهيم عتريس (١٩٩٧) : المهارات الاجتماعية وتقدير الذات ، الشعور بالوحدة النفسية لدى طلاب الجامعة . رسالة ماجستير ( غير منشورة ) ، كلية الآداب ، جامعة الزقازيق .

٩١- هشام ابراهيم عبد الله (١٩٩٨) : تنمية المهارات الاجتماعية : مدخل لدمج الأفراد نوى الحاجات الخاصة فى المدارس العادية والحياة العامة . نوبة تجارب دمج الاشخاص نوى الاحتياجات الخاصة فى نول مجلس التعاون الخليجى : التطلمات والتحديات ، (البحرين : جامعة الخليج العربى ، ٢-٤ مارس).

#### ثانياً: نشرات دورية:

٩٢- اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين (١٩٩١) : نتائج وتوصيات المؤتمر القومى الأول للمعوقين بجمهورية السودان ٢-٦ ديسمبر ١٩٩٠ \* النشرة الدورية \* العدد ٢٧، السنة ٨ ، سبتمبر ١٩٩١.

٩٣- اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين (١٩٩٦) : الرابطة العامة للمعوقين بالجمهورية الليبية \* النشرة الدورية\* ، العدد ٤٨ ، السنة ١٣، ديسمبر.

- ٩٤- اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين (١٩٩٧) : أعضاء على المؤسسات الوطنية لخدمات المعوقين بدولة البحرين " النشرة الدورية " ، العدد ٥١ ، السنة ١٤ ، سبتمبر.
- ٩٥- اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين (١٩٩٧) : حجم مشكلة المعوقين في مصر - موجز تقرير التجربة الاستطلاعية . ندوة الاتحاد عن حجم مشكلة الاعاقة في مصر ، القاهرة : ١٦ نوفمبر.
- ٩٦- منظمة الصحة العالمية (١٩٩٩) : المراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض ICD-10 : تصنيف الاضطرابات النفسية والسلوكية - أشرف على الترجمة : أحمد عكاشة ، الاسكندرية : المكتب الاقليمي لشرق البحر المتوسط.

### ثالثاً، المراجع الأجنبية :

- 97- Altman, R. & Lewis, J.J. (1990): Social Judgments of integrated and Segregated students with mental retardation toward their same- age peers. **Education and Training in Mental Retardation**, 25, 2, 107-112.
- 98- American Association of Mental Retardation (1992) : **Mental Retardation : Definition, Classification, and System of Support** (9th ed.) Washington, D.C: Author.
- 99- American Psychiatric Association (1994). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders** (IV Ed). Washington. D.C.
- 100- Andrasik, F. & Matson, J. L. (1985) : Social Skills training for the mentally retarded. (In) Luciano L'Abate and Michael A. Milan (Eds.) : **Handbook of Social Skills Training and Research**. New York : John Wiley & Sons.,
- 101- Argyie, M. (1981) : **The Social Psychology of early day life**. London : Routledge.
- 102- Balch, B. V. (1999) : Principal' s inclusive beliefs and degrees of inclusive implementation in middle level schools in relation to teachers Perceptions of climate. **Dissertation Abstracts International**, 60, 6, 1837. A.

- 103- Bang, M.Y. & Lamb, P.(1996) : The impact of inclusion of students with challenging needs. Paper presented at the Annual **Conference of the Association for Persons with Sever Handicaps**. New Orleans, 1-3 November.
- 104- Beck, M.E. & Malloy, M. (1998) : Attitudes on inclusion of a Player with disabilities in a regular softball league. **Mental Retardation**, 36, 2, 137-144.
- 105- Bellack, A. S. & Hersen (1979) : **Research and Practice in Social Skills - training** . New York : Plenum
- 106- Blagg, D.E.(1992) : Adaptive behavior, social adjustment and academic achievement of children assigned to regular and special education ,(EDD Abstract), University of Georgia.
- 107- Blankenship, C. & Lillym M.S. (1981): **Mainstreaming students with learning and behavior problems**. New York : Holt, Rinehar E & Winston.
- 108- Block, M.E. & Malloy, M. (1998) : Attitudes on inclusion of a player with disabilities in a regular softball league. **Mental Retardation**, 36, 2, 137-144.
- 109- Bramston, P. & Cummins, R.A.(1998) : Stress and the move into community accomodation. **Journal of Intellectual and Developmental Disability**, 23, 4, 295-308.
- 110- Carrtledge, G. & Milburn, J. (1980) : The case for teaching social skills in the elassroom : A review . **Review of Educational Research**, 48, 133-156.
- 111- Center,Y. & Curry, C. (1993): A Feasibility study of a full interaction model developed for a group student classified as mildly intellectually disabled. **International Journal of Disability Deveopment and Education** 40, 3, 217-235.
- 112- Cholakova,M. & Georgieva, D. (1996) : The Parent situation and the Future deveolpment of special education in Bulgaria. **Paper Presented at the Annual World Congress of the International Association for the Scientific Ssbudy of Intellectual Disibities** (10th, Helsinki, Finland, July 8-13).

- 113- Cole, D.A. & Meyer, L.H. (1991) : Social integration and sever disabilities : A longitudinal analysis of child outcomes. **Journal. of Special Education, 25, 3, 340-351.**
- 114- Cole, D.A., Vandercook, T. & Rynders, J. (1987) : Dyadic interactions between children without mental retardation : effects of age discrepancy. **Amp. J. of Mental Deficiency, 92, 2, 194-202.**
- 115- Combs, M.L. & Slaby, D.A. (1977) : Social Skills training with children. In B.B. Lahey & A.E. Kazdin (Eds.), **Advances in child clinical Psychology (Vol. 1), New York: Plenum.**
- 116- Cormany, E.E. (1994) : Enhancing services for toddlers with disabilities : A reverse mainstreaming inclusion approach. **Dissertation Theses, Practicum Reports.** Florida : Nova Southeastern Univexsity.
- 117- Debra, M. K, Betsy, R.L., Sue, V., Erin, P.D. & Joseph, C.D. (1992) : Teaching Social Skills to students with autism to increase peer interactions in an integrated First- Grad Classroom, **Journal of Applied Behavior Analysis, 25, 281-288.**
- 118- Dev, P.C. & Belfiore, P.J. (1996) : Mainstreaming students with disabilities : Teacher perspectives in India. **Paper Presented at the Annual International Convention of the Council For Exceptional Children (74 th, Orlando, F.L., April. 1-5.**
- 119- Downing, J.E., et al (1996) : The Process of including elementary students with autism and intellectual impairments in their typical classrooms. **Paper pressented at the Annual International Convention of Council for Exceptional Childron (27 th, Orlando, Fl. April 1-5).**
- 120- Eliasson, S.L. (1998) : Social integration and satisfaction among individuals with developmental disabilities: A Sociological Perspective. **Education and Training in Mental Relation and Developmental Disabilities. 33, 2, 162-167.**

- 121- Ellis, D.N. (1997) : A description of instructional and social interactions of students with mental retardation in regular physical education setting. **Education Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities**, 31, 3, 235-241.
- 122- Emanuelsson, I. & Sonnander, K. (1997) : Mildly mental retarded Pupils in the ordinary swedish school : Prevalence and school career (In Two Cohort Samples) . **Paper Presented at the Annual World Congress of the Scientific study of Intellectual Disabilities** , (10 th, Helsinki, Finland, July 3-13).
- 123- Eyman, R.K., O'Connor, G., Tarjan, G. & Justice, R.S. (1986): Factors determining residential Placement of mentally retarded children. **American Journal of Mental Deficiency**, 76, 692-698.
- 124- Forman, P. et al. (1994) : Services to students with mild intellectual disability. **Research Report, Special Education Centre, Newcastle Univ., Callaghan, Australia**, 135.
- 125- Foster, S.L. & Ritchey, W.L. (1979) : Issues in the assessment of social competence in Children. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 12, 625-638.
- 126- Goldstein, H. , et al. (1997) : Interaction among preschoolers with and without disabilities :Effects of across the day peer intervention. **Journal. of Speech, Language and Hearing Research**, 40,1, 33-48.
- 127- Gresham,F. (1986) : Conceptual issues in the assessment of social Competence in children- (In) Phillip S. Strain, Michael J. Gurainick & Hill M. Walker (Eds.) ; **Children's Social Behavior**, New York : Academic Press INC.
- 128- Gumpel, T. (1994) : Social competence and social skills training for Persons with mental retardation: An expansion of a behavioral Paradigm. **Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities**,29, 3, 194 201.



- 129- Guralnick, M.J. (1986) : The Peer relations of young handicapped and nonhandicapped children. (In): Phillips S. Strain, Michael. J. Guralniex & Hill M. Walker (Eds.) : **Children's Social Behavior: Development, Assessment, and Modification** : New York : Academic Press. INC.
- 130 - Guralnick. M. J (1994) : Perceptions of the benefits and drawbacks of early childhood mainstreaming. **Journal of Early Intervention**, 18, 2, 168-183.
- 131- Hall,L. J. et al. (1995) : Promoting independence in integrated classrooms by teaching aides to use activity schedule and decreased prompts. **Education and Training in Mental Retardation ad Developmental Disabilites**, 30,3, 208-217.
- 132- Hamachek, D.E. (1982) : **Encounters with others' interpersonal relationships and you**. New York : C.B.S . College Publishing.
- 133- Hasselt,V., Simon, J. & Mastauono, A. (1982) : **A program deseription social skills training for blind chisdren and adolescents**. London : Jessicokingsley Publishers.
- 134- Hass,K, (1979) : **Abnormal Psychology** New York : D. Van Nostrand Co.
- 135- Hegarty, S.E. (1981) : Children with special needs in ordinary schools. **National Function for Educational Research**, 44,8, 202-210.
- 136- Heiman, T. & Margalit, M. (1998) : Loneliness, Depression, and Social Skills amons students with mild mental retardation in different educational settings. **Journal of Special Education**, 32, 3, 154-63.
- 137- Hilton, A. (1994) : The integration of student with mental retardation into general education classrooms. **Paper Presented at the Annual International Convention of the council for Exceptional children** (72 nd, Denver Co. April 6-10).

- 138- Kalman, M.T. (1987) : A Longitudinal analysis of the efficacy of community Placement versus institutionalization of the developmentally disabled. (PHD Abstract), United States International University.
- 139- Kandall,P.C. & Hammen C. (1995) : **Abnormal Psychology**, New York : Hoghton Miffilin Co.
- 140- Kaplan, H.I & Sadock,B.I (1999) : **Symposis of Psychiatry : Behavioral Sciences clinical Psychiatry**. 8th ed. (WHO) Cairo : Mass Publishing Co.
- 141- Kendall, P.C. & Braswell, L. (1982) : **Assessment for cognitive behavioral interventions in the schools**. **School Psychology Reviess**, 11,12-13.
- 142- Kingsley, R. F., et al. (1981) : Social Perception of friendship, leadership and game playing among EMR special and regular class boys. **Education and Training of the Mentally Retarded**, 16, 3, 201-206.
- 143- Kis - Glavas, L., et al. (1996) : Teachers attitudes toward the integration of pupils with intellectual disabilities. **Paper presented at the World Congress of IASSD** (10 th, Helsinki, Finland, July 8-13).
- 144- Knerr,G. (1995) : **Mental Retardation and Autistic Disorder**, NewYork : Prentic Hall.
- 145- Lee, D.Y. (1977) : Evauiation of group counseling Program designed to enhance social adjustment of mentally retarded adults. **Journal of counseling Psychology**, 24, 318-323.
- 146- Libet, J. M & Lewinsohn, P.M. (1973) : Concept of Social Skills with Special reference to the behavior of depressed Persons **Journal of Consulting and clinical psychology**, 40, 304-312.
- 147- Longon, J. (1995) : Acquisition and generalization of social skills by high school students with mild mental retardation. **Mental Retardation**, 33, 3, 186-196.

- 148- Mac Cabe, J. R., Jenkins, J.R. Mills, P.E., Dale, P.S. Philip, S. & Coleman K.N. (1999) : Effects of group composition, maternal and developmental level on play in preschool children with disabilities **Journal of Early Intervention**, 22, 2, 164-178.
- 149- MacMillan, D. (1982) : **Mental Retardation in School and Society**. 2nd ed., Boston : Little, Brown and Co.
- 150- Madden, N.A. & Slain, R. E ( 1983) : Mainstreaming students with mild handicaps : Academic and Social outcomes. Review of **Educational Research**, 4, 519-569.
- 151- Magnus, E., et al. ( 1994) : A Co- operative partnership: School, home and community. **J. of Special Education**, 18, 1, 33-42.
- 152- Marwell, B. E. (1990) : Integration of students with mental retardation. **Summary evaluation report. Madison public schools**. Wis., (Reports Evaluative), 142.
- 153- Matson, J.L. & Andrasik, F. (1982) : Training leisure- time social - interaction skills to mentally retarded adults. **American Journal of Mental Deficiency**, 86, 533-542.
- 154- Mc Fall, R.M. (1982) : A review and reformulation of the concept of social skills. **Behavioral Assessment**, 4, 1-33.
- 155- Mc Mahon, C.M., et al. (1996) : Analysis of frequency and type of interactions in a peer-mediated social skills intervention : Instructional vs. social interactions. **Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities**, 31, 4, 33-52.
- 156- Merrell, K.W. (1998) : Assessing Social Skills and Peer Relations (1.) H Booney Vance (Ed.) : **Psychological Assessment of children**. New York : John Wiley & Sons Inc.
- 157- Michelson, L. & Mannarino, A. (1986) : Social Skills training with children: Research and clinical application. (In) Philips S. Ttrain, Michael J. Guralnick & Hill & Walker (Eds.) **Children's social Behavior : Development, Assessment and Modification** . New York: Academic Press INC.

- 158- Morrison, G. M. (1981) : Sociometric measurment : Methodological Consideration of its use with mildly learning handicapped and nonhandicapped children. **Jornal of Educational psy chology**, 73, 193-200.
- 159- Murphy, P. & Kupshik, G.A.(1992) : Loneliness, Stress.and Will - being : A helper guide. New York : Routledge, chapman & Hall INC.
- 160- Nabuzoka, D. & Ronning, J.A.A (1997): Social acceptance of children with intellectual disabilities in an integrated school setting in Zambia : A Pilot study. **International Journal of Disability Development and Education**, 44, 2, 105-115.
- 161- O' Reilly,M.F. & Glynn,D. (1995) : Using a process social skills training approach with adolescents with mild intellectual disabilities in a high school selting. **Education and Training in Mental Retardation and Developental Disabilities**, 30, 3, 187-198.
- 162- Palmer, D.S. Bortwick - Duffy, S.A. & Widaman,K. (1998) : Parent Perceptions of inclusive practices of their children with significant cognitive disabilities, **Exceptional children**, 64, 2, 271-282.
- 163- Pineault, B. & Stayrook , N. (1993) : **Integrating special services : Seeking a balance in meeting student needs**. Fairbanks, North Star Borough School District, AK., 215.
- 164- Putnam, J.W. Rynders, J.E., Johnson, R.T. & Johnson D.W. ( 1989) : Collaborative skill instruction for Promoting Positive interactions between mentally handicapped and non-handicapped children. **Exceptional children**, 55, 6, 550-557.
- 165- Quinn, V.N.(1984) : **Applying Psychology** - New York : Mc Graw-Hill, INC.

- 166- Riggio, R.E. (1986) : Assessment of basic social skills **Journal of Personality and social Psychology**, 5, 3, 649-660.
- 167- ----- (1990) : **Social Skills and Self** - esteem. *Personality and social Psychology*. 5, 3, 649-660.
- 168- Robertson, G. J. (1992) : Mental retardation. (In) : Raymond J. Corsini( ed.) - **Encyclopedia of Psychology**. 2nd ed., vol. 2, New York. Harber, Co.
- 169- Rogers, W.A., et al. ( 1980) : **Playing and learning together: Patterns of Social interaction in handicapped and nonhandicapped children. Office of Special Education and Rehabilitative Services (ED)**, Washington, D.C.
- 170- Ronning, J.A. & Nabuzoka, D. (1993): Promoting Social interaction and status of children with intellectual disabilities in Zambia **J. of Special Education**, 27, 3, 277-305.
- 171- Rowden, L.M. (1990) : Social competence in institutionalized mentally retarded adults : Concurrent and Predictive Correlates. (Ph.D. Abstract). University of Waterloo, Canada.
- 172- Sargent, L.R. (1988) : **Systematic instruction of Social Skills. Iowa state** Dep. of Education. Des Moines : Bureau of Special Education Des Moines . Bureau of Special Education. P.438.
- 173- Sherman, J.A.; et al (1992) : Social evaluation of behaviors comprising three social skills. A Comparison of the Performance of People with and without mental retardation. **American Journal on Mental Retardation**, 96.4, 419-431.
- 174- Sitlington, P.L. (1991) : Iowa statewide follow - Up study. Changes in the adult adjustment of graduates with mental disabilities one Vs. three years out of school. **Education and Training in Mental retardation**, 28, 2, 179-185.

- 175- Siperstein,G.N. & Leffert, J.S. (1997) : Comparison of Socially accepted and rejected children with mental retardation  
**American Journal on Mental Retardation**, 101, 4, 339-351.
- Stancliffe, R.J. & Hayden,M.F. (1998) : Longitudinal study of institutional downsizing : Effects on individuals who remain in the institution. **American Journal on Mental Retardation**, 102, 5, 500-510.
- 177- Trower, P. M. (1979) : Fundamentals of interpersonal behavior : A Social - Psychological Perspective. (In) A.S. Bellaak & H. Hersen (Eds.), **Research and Practice in Social skills training**. New York : Plenum.
- 178- Urbain, E.S. & Kendall, P.C (1980) : Review of social cognitive Problem Solving intervention with children. **Psychological Bulletin**, 88, 109- 143.
- 179- Vernon G.E. (1982) : Family climate and the retarded child's social skills, **Dissertation Abstract International**, 43, (5-8), 1612.
- 180 - Warger,C.L. (1990) : Can social Skills for employment be taught ? Using Cognitive-behavioral Procedures with adolescents with mild Disabilities, **Research and Resources on Special Education**, No. 28, Washington : Office of Special Education and Rehabilitative Services.
- 181-- White, J.A. (1990) : The impact of transition from a campus residential program to a community. based supervised apartment program for youth. **paper Presented at the Annual Meeting of the American Association on Mental Retardation** (Atlanta, G.A., May 27-31).
- 182- Winzer,M.A.(1993) : The History of Special Education from Isolation to Integration. Washington: gallaudet University Press.

# الفهرس

٧ ..... تقديم الكتاب

## ٧ ..... الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة

٩	..... مقدمة
١٤	..... مشكلة الدراسة
١٥	..... أهداف الدراسة
١٦	..... تساؤلات الدراسة
١٨	..... أهمية الدراسة
٢٤	..... مصطلحات الدراسة
٢٩	..... حدود الدراسة

## ٣١ ..... الفصل الثاني: التخلف العقلي

٣٣	..... تعريف التخلف العقلي
٣٨	..... تصنيف التخلف العقلي
٣٨	..... أ - تصنيف التخلف العقلي حسب أسباب الاعاقة
٤٠	..... ب - تصنيف التخلف العقلي حسب توقيت الإصابة
٤٠	..... ج - تصنيف التخلف العقلي حسب المظاهر الاكلينيكية
٤٤	..... د - تصنيف التخلف العقلي حسب درجة الإصابة

## ٥٥ ..... الفصل الثالث: نظم التربية الخاصة للمتخلفين عقليا

٥٧	..... مقدمة
٥٨	..... أولا: نظام العزل
٥٨	..... أشكال العزل
٦٤	..... العوامل المرتبطة بنظام العزل

- ٧٠ ..... - الآراء المؤيدة لنظام العزل
- ٧١ ..... - سلبيات نظام العزل.
- ٧٥ ..... ثانياً: نظام الدمج
- ٧٦ ..... في المصطلحات المرتبطة بالدمج
- ٨٤ ..... - فوائد الدمج
- ٨٨ ..... - أشكال الدمج
- ٩٢ ..... - متطلبات عملية الدمج

### الفصل الرابع المهارات الاجتماعية

- ١٠٣ ..... - تعريف المهارات الاجتماعية :
- ١٠٥ ..... ١ - المهارات الاجتماعية كسمة
- ١٠٦ ..... ب - المهارات الاجتماعية كنموذج سلوكي
- ١٠٩ ..... ج - المهارات الاجتماعية من منظور معرفي
- ١٠٩ ..... د - المهارات الاجتماعية من منظور تكاملي
- ١١٢ ..... - مكونات المهارات الاجتماعية
- ١١٨ ..... - جوانب القصور في المهارات الاجتماعية
- ١٢٣ ..... - التدريب على المهارات الاجتماعية
- ١٢٢ ..... للمهارات الاجتماعية لدى المتخلفين عقلياً :
- \* العوامل المرتبطة بقصور المهارات الاجتماعية لدى المتخلفين
- ١٣٤ ..... عقلياً
- ١٣٦ ..... تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً.
- فعالية نظام الدمج في تحسين المهارات الاجتماعية لدى
- ١٥٦ ..... المتخلفين عقلياً



## الفصل الخامس: الاضطرابات السلوكية

### لدى المتخلفين عقليا

- ١٧٧ .....  
١٧٩ ..... تعريف الاضطرابات السلوكية  
١٨١ ..... خصائص الاضطراب السلوكي  
١٨٣ ..... أشكال الاضطرابات السلوكية لدى المتخلفين عقليا  
١٨٦ ..... التدريب على المهارات الاجتماعية وانخفاض الاضطرابات السلوكية  
١٨٨ ..... أثر الدمج على سلوكيات المتخلفين عقليا

## الفصل السادس: برنامج تنمية المهارات الاجتماعية

- ٢٠٩ .....  
٢١١ ..... مقدمة  
٢١١ ..... الحاجة للبرنامج  
٢١٢ ..... أهمية البرنامج  
٢١٣ ..... تخطيط البرنامج  
٢٢٧ ..... جلسات البرنامج

## الفصل السابع: الدمج وتحسين المهارات الاجتماعية

### لدى المتخلفين عقليا

- ٢٥١ .....  
٢٥٣ ..... مقدمة  
٢٥٣ ..... الفروق في المهارات الاجتماعية قبل وبعد البرنامج لدى مجموعة الدمج  
٢٥٩ ..... الفروق في المهارات الاجتماعية قبل وبعد البرنامج لدى مجموعة العزل  
..... الفروق في المهارات الاجتماعية بين مجموعة الدمج والمجموعة الضابطة  
٢٦٤ ..... بعد البرنامج  
٢٦٩ ..... الفروق في المهارات الاجتماعية العزل والمجموعة الضابطة بعد البرنامج  
..... الفروق في المهارات الاجتماعية بين مجموعتي الدمج والعزل بعد  
٢٧٥ ..... البرنامج

٢٨١	- الفروق فى المهارات الاجتماعية مجموعتى الدمج والعزل بعد البرنامج بعد مرور شهرين من المتابعة
-----	---

## الفصل الثامن: الدمج وخفض الاضطرابات السلوكية

٢٨٩	لدى المتخلفين عقليا
٢٩١	- مقدمة
٢٩١	- الفروق فى الاضطرابات السلوكية قبل وبعد البرنامج لدى مجموعة الدمج
٢٩٧	- الفروق فى الاضطرابات السلوكية قبل وبعد البرنامج لدى مجموعة العزل
	- - الفروق فى الاضطرابات السلوكية بين مجموعتى الدمج والعزل بعد
٣٠٤	البرنامج
	- - الفروق فى الاضطرابات السلوكية لدى مجموعتى الدمج والعزل بعد
٣١١	البرنامج وبعد مرور شهرين من المتابعة
٣٢٢	• ملخص النتائج
٣٢٤	• توصيات الدراسة
٣٢٩	• المراجع
٣٤٩	• الفهرس



